

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

В.М. ШАКЛЕИН

**РУССКАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА:
ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

Учебное пособие

Москва

2008

*Инновационная образовательная программа
Российского университета дружбы народов*

**«Создание комплекса инновационных образовательных программ
и формирование инновационной образовательной среды,
позволяющих эффективно реализовывать государственные интересы РФ
через систему экспорта образовательных услуг»**

Экспертное заключение –

доктор педагогических наук, профессор *А.Н. Щукин*

Шаклеин В.М.

Русская лингводидактика: история и современность: Учеб. пособие. –
М.: РУДН, 2008. – 209 с.

Пособие посвящено лингвистическому описанию русского языка в целях его преподавания в иностранной аудитории. Рассматриваются основные вопросы и задачи его описания в лингводидактических целях. Анализируются теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины. Представлены основные лингводидактические принципы, аспекты описания русского языка в их соотношении с учебной практикой, в том числе с учетом родного языка учащегося. Дается лингводидактическое описание русского языка на разных этапах его изучения.

Для студентов-филологов, аспирантов, преподавателей русского языка.

Учебное пособие выполнено в рамках инновационной образовательной программы Российского университета дружбы народов, направление «Развитие мультикультурной образовательной среды международного классического университета», и входит в состав учебно-методического комплекса, включающего описание курса, программу и электронный учебник.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. Основные вопросы и задачи описания русского языка как иностранного в лингводидактических целях	6
1. Основные принципы описания русского языка как иностранного	6
2. Основные способы описания русского языка как иностранного	8
3. Выделение основных частей в языковом материале	11
4. Семасиологический и ономасиологический аспекты описания русского языка как иностранного	14
РАЗДЕЛ II. Методологические основы лингводидактики	22
1. К уточнению понятий «дидактика», «лингводидактика»	22
2. История становления дисциплины	23
3. Лингводидакты о социальной природе языка	25
4. Лингвистические теории и их влияние на лингводидактику	30
5. Определение и предмет лингводидактики	33
6. Логическая структура лингводидактики	35
7. Теоретические, теоретико-практические, практические основы лингводидактики	39
8. Общая и частная онтология лингводидактики	42
РАЗДЕЛ III. Лингводидактические аспекты описания русского языка с точки зрения их соотношения с учебной практикой	50
1. Методический аспект описания языка	50
2. Педагогико-психологический аспект описания языка	54
3. Психолингвистический аспект описания языка	57
4. Аспект теоретической лингвистики описания языка	61
5. Дидактолингвистический аспект описания языка	64

РАЗДЕЛ IV. Основные лингводидактические принципы	72
1. Основные философские принципы лингводидактики	72
2. Основные лингводидактические принципы	78
РАЗДЕЛ V. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся	87
1. Особенности русской фонетической системы	87
2. Особенности русской морфологии	89
3. Особенности русского синтаксиса	95
4. Особенности русской лексики	98
РАЗДЕЛ VI. Лингводидактические аспекты работы с русской фонетикой, грамматикой, лексикой	101
1. Лингводидактический аспект усвоения иностранными учащимися русской фонетической системы	101
2. Лингводидактический аспект усвоения иностранными учащимися русской грамматической системы	106
3. Лингводидактический аспект работы с русским синтаксисом	114
4. Лингводидактический аспект работы с предложно-падежной системой русского языка	115
5. Лингводидактический аспект работы с лексикой русского языка	120
6. Основные способы введения лексико-грамматического материала с точки зрения лингводидактики	124
РАЗДЕЛ VII. Лингводидактическое описание языковых и речевых единиц	128
1. Вопросы лингводидактического описания единиц языка и речи в процессе обучения русскому языку как иностранному	128
2. Лингводидактическое описание коммуникативной ценности, дидактической значимости языковых/речевых единиц в учебном процессе	132
3. Лингводидактическое описание устной (разговорной) и дидактической (обучающей) речи	138

4. Лингводидактический аспект работы по развитию речи иностранных учащихся, изучающих русский язык	140
5. Микроязык учебника русского языка как иностранного и дидактическая (обучающая и учебная) речь	149
РАЗДЕЛ VIII. Лингводидактическое описание русского языка на разных этапах его изучения в иностранной аудитории	154
1. Лингводидактическое описание русского языка на начальном этапе обучения	154
2. Лингводидактическое описание русского языка на среднем этапе обучения	156
3. Лингводидактическое описание русского языка на продвинутом этапе обучения	158
РАЗДЕЛ IX. Компьютерная лингводидактика как часть современной лингводидактики	162
1. Место компьютерной лингводидактики в методике обучения русскому языку как иностранному	162
2. Основные понятия и термины компьютерной лингводидактики	164
3. История развития компьютерной лингводидактики	170
ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА	177

РАЗДЕЛ I. ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ И ЗАДАЧИ ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ЦЕЛЯХ

1. Основные принципы описания русского языка как иностранного

Многие общие проблемы описания иностранного языка, имевшие непосредственное отношение и к русскому, были поставлены Л.В. Щербой¹. Определяя сущность методики, он отмечал две ее характерные особенности. «Ведущим в методике является вопрос, **как надо поступать для достижения того или иного определенного результата**»². В этом он усматривал **практическую сторону** данной науки.



Одновременно с этим Л.В. Щерба отмечал, что методика становится прикладной отраслью, «техническим приложением общего языкознания»³, что составляет ее **теоретические основы**. В тесной взаимосвязи лингвистики и методики преподавания языка он видел залог успешного развития обеих научных дисциплин, взаимно обогащающих одна другую.

Как отмечает в своей работе Л.А. Новиков⁴, методика преподавания русского языка иностранцам требует и особой методики лингвистического описания, поскольку существующие описания языка как родного далеко не всегда и не во всем оказываются пригодными при изучении того же языка как иностранного. Так, описание языка как родного в значительно меньшей

¹ См.: Щерба Л.В. «Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики». М. – Л. 1974.

² Там же. С. 8.

³ Там же. С. 12.

⁴ Л.А. Новиков. Избранное. М.: Изд-во РУДН, 2000.С. 707-724

степени связано (или совсем не связано) с его ограничением (минимизацией); оно в целом ряде случаев оказывается непонятным иностранцу, если у него нет хотя бы общего представления о системе русского языка, так как здесь нередко одно явление объясняется на основе такого другого, которое известно только носителям языка; оно часто оказывается статичным, слабо учитывает активный, функциональный аспекты, не обеспечивает необходимой коммуникативности в обучении языку; не учитывает родного языка иностранных учащихся и в силу этого специфических трудностей русского языка; недостаточно связывает языковые факты с условиями их реализации в определенных ситуациях».

Все эти доводы, многократно подтвержденные практикой преподавания языка, говорят о необходимости специального целенаправленного и системного описания русского языка с учетом специфических задач обучения различных категорий иностранных учащихся.

Описание русского языка как иностранного, предпринимаемое в учебных целях, т.е. для обучения языку, создания различного типа учебных пособий, согласуясь во многом с описанием его как родного, в то же время отличается от последнего рядом характерных особенностей. Эти особенности и могут быть рассмотрены в известных пределах как принципы описания языка в учебных целях. Одни из этих принципов характерны только для рассматриваемого описания (например, учет родного языка обучающегося), другие, являясь общими и для других описаний, получают здесь особое преломление и особую актуальность.

В качестве наиболее важных принципов описания русского языка как иностранного можно выделить следующие:

- 1) минимизация языка в учебных целях;
- 2) специфическая интерпретация фактов иностранного языка;
- 3) двуплановость описания (активный и пассивный аспекты);
- 4) функциональность описания основных единиц языка;

5) учет родного языка учащихся.

Реализация этих принципов позволит решить важнейшую практическую задачу – получить такое целенаправленное, ясное и последовательное, учитывающее все основные аспекты обучения, функциональное и ориентированное на определенную иностранную аудиторию описание русского языка, при котором были бы наглядно представлены и те факты, которыми носитель родного языка владеет на основе развитого «языкового чутья», сформированного в родной лингвокультурной ситуации.

Эти принципы, определяющие весь цикл описания языка, взаимосвязаны и обеспечивают необходимую минимизацию и компрессию (сжатие) языка, т.е. получение «учебного языка» и его интерпретацию с точки зрения различных аспектов: описания **исходных единиц** (базисного минимума); **активного** и **пассивного** аспектов; **функционирования языковых единиц; сопоставления с родным языком учащихся** и т.д.

Используемые здесь модели можно определить как модели лингводидактического описания, так как они дают возможность получить языковые блоки, «речевые заготовки», которые можно применять для написания учебников и учебных пособий. Такие модели представляют язык в виде взаимосвязанных и методически обработанных систем (фонетической, грамматической, лексической), в то время как другие модели **прикладного описания** – обучения, усвоения, применяемые в учебниках, – имеют другое назначение, например: последовательное, поэтапное, ситуативно-функциональное введение языкового материала в учебник (в процессе обучения).

2. Основные способы описания русского языка как иностранного

Практическим результатом лингводидактического описания является создание системы градуированных списков слов (с учетом их частотности, семантической характеристики, сочетаемости, тематической группировки,

существенности и трудности с точки зрения того или иного языка и т.д.), списка синтаксических конструкций, типовых употреблений основных грамматических категорий, арсенала стиливых средств языка и др. Опыт показывает, что решение основных задач лингводидактики невозможно без объединения усилий лингвистов и методистов. Совместная разработка указанной проблематики не только дает хорошие практические результаты, но и помогает повысить теоретический уровень методических исследований и открыть новые научные горизонты для самих лингвистов. «Надо сказать, – писал Л.В. Щерба, – что практический интерес к методике у лингвиста-теоретика бывает вполне вознагражден, так как зачастую наталкивает его на такие мысли, которые иначе могли бы и не зародиться: как всегда и везде, практика стимулирует теорию»⁵.

Таким образом, **объектом** описания (интерпретации) лингводидактики является определенным образом отобранный язык, результат минимизации и компрессии обычного языка, который «освобожден» от второстепенных для данных целей (хотя, строго говоря, в языке, как и в человеке, нет ничего второстепенного) обучения черт. При этом следует помнить, что речь идет здесь не о каком-то искусственном упрощении языка, его грамматики и словаря, а о необходимой адекватности «учебного языка» обычному.

Процедура рассматриваемого описания языка распадается как бы на два этапа: **выделение учебного языка (минимума) и его различные интерпретации.**

Остановимся на первом из них. Суть **минимизации** заключается в выделении по определенным критериям такого учебного языка (минимума), который, с одной стороны, удовлетворял бы поставленным целям и задачам обучения и представлял относительно законченную функциональную систему, а с другой – адекватно отражал бы структуру и

⁵ Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. С. 13

пропорции всего языка в целом. При этом минимизации как один из основных принципов описания языка понимается широко – от составления элементарного минимума до специального, целенаправленного отбора большого языкового материала и **выделения** так называемого основного или базисного, языка, представляющего словарь и грамматику современного русского языка в их наиболее существенных чертах. В последнем случае речь идет о **выделении** и **описании** основного (базисного) языка типа Français fondamental, Basic English, Grunddeuts. (Одна из возможных методик выделения и описания такого языка была представлена в свое время в известной книге Gougenheim G., Mechéa R., Rivene P., Sauvageot A., L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré). Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris, 1967.)

Главной задачей описания русского языка как иностранного следует считать выделение основного русского языка, его базисной лексики и грамматики. Это предполагает, в свою очередь, проведение цикла специальных мероприятий, важнейшими из которых являются следующие.

1. Определение общего направления минимизации языка и основных особенностей учебного (изучаемого) языка (различного, например, объема и характера в зависимости от конкретных целей и задач, этапов обучения и т.п.).

2. Отбор текстов, тем и речевых ситуаций, важнейших лингвострановедческих реалий (например, подготовка материалов, отражающих реалии культуры страны изучаемого языка).

3. Предварительное определение (с помощью, например, вычислительной техники) общего массива наиболее употребительных слов и их связей на основе статистического эксперимента и составления частотного словаря.

4. Обработка и коррекция данных частотного словаря, необходимых для перехода от частотного словаря к словарю-минимуму. Уточнение

словаря-минимума с учетом таких факторов, как сочетаемость слов, их семантическая и словообразовательная ценность и т.д.

5. Извлечение основной грамматики из текстов, взятых из статистического анализа, и анкет с учетом частоты повторяемости морфологических типов и синтаксических конструкций и их важности для коммуникации в определенных ситуациях.

6. Фонетико-орфоэпическая оценка отобранного языкового материала.

7. Функционально-стилистическая дифференциация этого материала.

Упорядочение материала не менее важно, чем его организация. Учебный материал в целях его рационального и продуктивного использования должен быть расположен в определенном порядке, который в свою очередь отражал бы последовательное количественное и качественное развертывание тем, семантических полей слов, грамматических (и интонационных) структур и т.д. Следует при этом отметить, что такое расположение материала очень часто согласуется с последовательностью его подачи при обучении, например при переходе от базовых структур к производным, развернутым, от начальной, исходной лексики к ее тематическому и структурному углублению, в целом от простого к сложному.

3. Выделение основных частей в языковом материале

В языковом материале необходимо выделить:

- ядро (т.е. структурные слова, базовые исходные структуры);
- основную нетематическую часть (лексика, хотя и не образующая законченных тем, но наиболее употребительная с точки зрения частотности; структуры, слабо привязанные к определенным темам, без строго определенного лексического наполнения);
- тематическую часть (тематическая лексика, структуры со строго ограниченным лексическим наполнением, тяготеющие к определенным темам).

Важнейшими практическими результатами лингводидактического анализа языка является **создание словаря основной лексики и базисной грамматики** русского языка, а также различного рода "заготовок" как единой и системной научной основы для создания учебных пособий по русскому языку как иностранному (РКИ).

Методы и приемы описания русского языка как иностранного определяются вышеназванными принципами и представляют собой своеобразные интерпретации «учебного языка», важные как для выделения такого языка, так и непосредственно для практики его преподавания.

Одним из условий обучения иностранному языку является доступная семантизация его основных единиц, а это предполагает, в свою очередь, такое описание языка, при котором объяснение значения лексических и грамматических единиц, синтаксических структур должно проводиться на основе ограниченного количества исходных, хорошо знакомых учащимся слов, грамматических понятий, базисных структур, представляющих собой

«объяснительный минимум» или «минимальный словарь».



Как отмечал Бертран Рассел, под «минимальным словарем» понимается набор начальных слов данной науки, «если только а) каждое слово, употребляемое в науке, имеет номинальное определение с помощью слов этого «минимального словаря» и б) ни одно из этих начальных слов не имеет номинального

определения с помощью других начальных слов»⁶.

Составители учебных словарей обычно опираются при толковании значений слова на такой объяснительный минимум. Так, например, в «Учебном словаре сочетаемости слов русского языка» под ред.

⁶ Рассел Б. Человеческое познание. М., 1957. С. 277. (цит. по Л.А.Новиков. Избранное. М.: Изд-во РУДН, 2000. С. 715)

П.Н. Денисова, В.В. Морковкина (М., Русский язык, 1978) содержится около 2500 словарных статей. В «Учебный словарь для зарубежных школ» под ред. Н.М. Шанского (М., Русский язык, 1978) включены 4000 наиболее употребительных слов русского языка. В «Учебном толковом словаре русского языка» К.В. Габучан (М.: Русский язык, 1988), предназначенном для изучения и преподавания РКИ на начальном этапе, содержится около 3500 наиболее употребительных слов. В «лингвострановедческом словаре» М.А. Денисовой (М., Русский язык, 1978) даны слова и отдельные словосочетания, называющие характерные для советской действительности 70-х годов прошлого столетия явления общественной жизни и культуры. В «комплексном учебном словаре: Лексическая основа русского языка» под ред. В.В. Морковкина (М.: Русский язык, 1984), предназначенного для преподавателей РКИ, имеется около 10 000 слов.

Определение семантики слова в учебном словаре должно быть кратким, наглядным, непосредственно сводимым к элементарным словам.

К числу продуктивных толкований относятся определения через употребительные синонимы и антонимы.

К эффективным приемам семантизации относится и определение **общих отвлеченных** понятий через более **конкретные частные, видовые** (например, **время** – «то, что может продолжаться как год, месяц, час, минута и т.д.»), определение значений слов с помощью рисунков, схем, перевода (особенно на начальном этапе) на родной язык и т.д.

Аналогичный набор основных понятий, базовых структур и их распространителей необходим и для интерпретации грамматики иностранного языка.

В «Опыте общей теории лексикографии»⁷ Л.В. Щерба писал: "...если потребность припомнить наиболее подходящее слово для выражения той или другой мысли не так часто обнаруживается в применении к родному

⁷ Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т. 1. Л., 1958. С. 82.

языку... то в применении к иностранному языку она встречается на каждом шагу». То же самое можно сказать и применительно к грамматике иностранного языка, так как говорящий (пишущий) должен иметь ясное представление о синонимических средствах выражения тех или иных пространственных, временных, причинных и других отношений.

4. Семасиологический и ономасиологический аспекты описания русского языка как иностранного

При обучении иностранному языку также встает вопрос об **обязательном двуплановом описании языка** – с точки зрения не только «пассивного», но и «активного» аспекта, соответственно для слушающего (читающего) или говорящего (пишущего; последнее особенно важно для **порождения речи** на неродном языке. В лингвистическом плане такое описание совпадает с двумя основными принципами изучения языка: **семасиологическим** (от значения к знаку) и **ономасиологическим**.



В отечественном языкознании и методике преподавания русского языка эта мысль была сформулирована еще в 30-е годы XX века. Так, в статье «Проблемы взаимоотношения методологии и методики языковедения» А.М. Пешковский отмечал, что борьба двух противопоставляющих себя друг другу методологических течений, выступающих под лозунгами: «от звуков к значениям» и «от значений к звукам», на самом деле лишена каких-либо методологических оснований. «...борьба между ними... протекает на самом деле не в плоскости метода, а скорее в плоскости порядка исследования, и, может быть, только порядка изложения предмета»⁸. Действительно, сначала языковой материал исследуется в направлении от звуков (знаков) к значениям, например, мы

⁸ Пешковский А.М. Вопросы методики родного языка, лингвистики и стилистики

узнаем, что **формы повелительного наклонения** выражают **грамматические категории повелительности**, а потом полученные факты группируются, излагаются иначе, в направлении от значений к звукам (знакам); **категория повелительности выражается в форме повелительного наклонения, в форме инфинитива с определенной интонацией**. Таким образом, сам метод описания языка предполагает два последовательных этапа (аспекта): «от знака к идее и обратно – от идеи к знаку»⁹.

Для слушающего (читающего) важно знать, что значит данное слово или предложение, какими значениями обладает тот или иной падеж, каковы основные функции глагольных форм, например, совершенного вида и т.д. Эти задачи, как правило, стоят при описании материала в **пассивной грамматике** (т.е. в большинстве обычных грамматик родного языка) и в словарях пассивного типа (например, в толковом), т.е. при реализации подхода типа: **знак, комбинация знаков → значение**.

Для говорящего (пишущего), в свою очередь, важно, например, знать, **как и какими средствами** выражаются в русском языке основные пространственные отношения, время, причина, цель, определенность/неопределенность, какие существуют в языке выражения для обозначения, например, обращения, приветствия и т.д. Этой задаче отвечает **активная грамматика**.

Такую же задачу ставят и перед словарями активного типа (например, идеографическим, тематическим, синонимов, антонимов, сочетаемости слов), предназначенными для выбора необходимых слов и выражений, т.е. прежде всего для кодирования, реализации перехода типа:

значение → знак, комбинация знаков.

⁹ Там же. С. 785



Ономасиологический аспект описания языка, при котором словарь и грамматика выступают как «инвентарь» языковых средств, необходимых для выражения того или иного понятия, уже давно привлекает внимание как лингвистов-теоретиков, так и методистов. Наиболее важной теоретически и практически является здесь разработка приемов группировки языковых единиц, например **слов** (или «слов-понятий», по терминологии Л.В. Щербы), в **лексико-семантические группы**, которые, по определению Ф.П. Филина, «представляют собой собственно языковые единицы, продукт исторического развития того или иного языка»¹⁰.

Ономасиологическое описание языкового материала должно органически сочетаться с **функциональным**.

Как справедливо отметил Ю. Рыбак, в **активной грамматике** и активном словаре **важен не просто перечень средств, выражающих определенное содержание, а правила, причины, условия их употребления**, т.е. правила **функционирования** данных средств¹¹, а это может быть обеспечено при **функциональном описании** языка. Следует сказать, что принципы активной грамматики и активного словаря нашли отражение в подаче и расположении языкового материала уже в первых известных учебниках по РКИ, например, Е.Б. Захава-Некрасовой, А.П. Рассудовой, Г.И. Рожковой и др.

Функциональность описания языка выдвигается в современной теоретической лингвистике в качестве одной из самых актуальных задач. По определению В. Гумбольдта, данному в работе «О различии строения человеческих языков», «сам язык есть не продукт деятельности (Ergon), а

¹⁰ *Филин Ф.П.* О лексико-семантических группах слов / *Лингвистические исследования в честь академика Стефан Младенов*. София, 1957. С. 535–536

¹¹ См.: *Рыбак Ю.* Активная грамматика и преподавание русского языка как иностранного // *Русский язык за рубежом*. 1970, № 3. С. 91

деятельность (Energia)». Поэтому он должен быть описан прежде всего как функционирующая система, как **способ** осуществления речевой деятельности.

Это положение имеет исключительное значение для методики лингводидактического описания и преподавания иностранного языка, в том числе и для русского как иностранного. Знания основного «инвентаря» языка (словаря, грамматических форм и конструкций и т.д.) еще недостаточно для порождения речи на иностранном языке, так как закономерности функционирования языковых единиц часто бывают неизвестны иностранным учащимся. Поэтому при описании языка в целях обучения необходимо представить все языковые единицы в их важнейших функциях, раскрыв их **синтагматические** свойства (дистрибуцию звуков, лексическую, синтаксическую сочетаемость, закономерности построения простого, сложного предложений и т.д.). Такой подход позволяет наглядно представить содержание языковой единицы и обеспечить необходимый коммуникативный, активный характер обучения языку.

Описываемое слово (в определенном значении) характеризуется не только свойственной ему **синтаксической сочетаемостью** (например, тем или иным типом управления), но и своей **лексической сочетаемостью**. В одних случаях такая сочетаемость может быть задана **семантически** путем указания **на класс слов**, с которым сочетается данное слово, в других – при помощи **простого перечисления**. Так, сочетаемость глагола «болеть» (быть больным) можно определить путем указания на группу названия болезней: гриппом, ангиной, скарлатиной, воспалением легких и т.д. Лексические же связи существительного «компьютер» передаются через простое перечисление: современный, портативный, отечественный; включить (выключить), починить, отдать в ремонт и т.д.

Описание лексической и грамматической сочетаемости слов русского языка в целях его преподавания является одной из самых актуальных задач лингводидактики.

Особого освещения и описания требуют и важнейшие категории русской грамматики, например виды русского глагола. Они должны быть представлены в лингвометодическом описании именно как функционирующие категории с указанием условий их употребления в речи, их связей с контекстом (грамматическим и лексическим).

Наиболее полной и последовательной реализацией функционального описания языка являются специальные грамматики, учебники, максимально приспособленные к задачам обучения. Так, в «Практической грамматике русского языка для зарубежных преподавателей-русистов»¹² рассматриваются основные особенности грамматической системы русского языка с учетом трудностей, возникающих при изучении его иностранцами: случаи выражения аспектуальности, модальности, пространственных отношений, специфические для русского языка типы простого предложения. В «Краткой русской грамматике»¹³ представлено сжатое и доступное описание грамматического строя современного русского языка, расположенное по основным категориям, принадлежащим слову и предложению. Предметом описания является живое функционирование языка. Можно указать также и на учебники, вышедшие в последние годы (например, В.Н. Вагнер, Ю.Г. Овсиенко) и предназначенные для иностранных учащихся, говорящих по-английски.

Контрастивное описание языка позволяет конкретизировать указанные выше **методы отбора и описания языкового материала**, сделать такое описание целенаправленным и максимально приспособленным для носителей определенных языков. Благодаря опоре на родной язык удастся достичь такого описания иностранного языка, которое является одновременно и **экономным** (за счет учета «совпадений» в языках), и **целенаправленным** (за счет углубленного рассмотрения

¹² Кокорина С.И., Бабалова С.С., Метс Н.А. и др. М.: Русский язык, 1985

¹³ См.: Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. и др. / Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. М.: Русский язык, 1989

особенностей иностранного языка по сравнению с родным). Здесь нужны совместные усилия лингвистов, методистов, авторов учебников, преподавателей РКИ.

Основные термины и понятия

Активный и пассивный аспект, базисный минимум, объект описания, выделение учебного языка, ядро, нетематическая часть, тематическая часть, активная грамматика, семасиологический и ономазиологический аспекты описания языка, синтагматические свойства языка, синтаксическая сочетаемость, лексическая сочетаемость, «основной» русский язык, учебный русский язык.

Вопросы для повторения и самопроверки

1. В чем видел Л.В.Щерба практическую сторону и теоретические основы лингводидактики?
2. Каковы основные принципы описания русского языка как иностранного в лингводидактических целях?
3. Какие задачи необходимо решить для выделения «основного» русского языка?
4. Какие задачи необходимо решить для выделения учебного русского языка?
5. Что необходимо выделять в языковом материале?
6. Как вы понимаете вопрос об обязательном двухплановом описании языка?
7. В чем заключается содержание активной и пассивной грамматики?

Темы рефератов

1. Соотношение обязательного двупланового описания языка с точки зрения активной и пассивной грамматики
2. Соотношение «основного» и учебного русского языка
3. Минимизация языка в учебных целях
4. Интерпретация особенностей изучаемого языка
5. Функциональность описания основных единиц языка
6. Основные требования к описанию языкового материала

Литература

1. Л.В. Щерба. Общие вопросы методики. М.–Л., 1974.
2. Л.В. Щерба. "Избранные работы по языкознанию и фонетике" Т.1. Л., 1958. С.82
3. Л.А.Новиков. Избранное. М.: Изд-во РУДН, 2000.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И.. Теория обучения иностранным языкам.
5. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений /Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. -4-е изд., стер. –М.: Издательский центр «Академия», 2007.
6. Gougenheim G., Mechéa R., Rivene P., Sauvageot A., L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré). Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammair de base. Paris, 1967
7. Рассел Б. Человеческое познание. М., 1957. С. 277.
8. Филин Ф.П. О лексико-семантических группах слов /Езиковедчески исследования в чест на академика Стефан Младенов. София, 1957. С. 535-536
9. Рыбак Ю. Активная грамматика и преподавание русского языка как иностранного / Русский язык за рубежом. 1970, №3. С. 91
10. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов (авт. Кокорина С.И., Бабалова С.С., Метс Н.А. и др. – М.: Русский язык, 1985)

11. Краткая русская грамматика (авт. Белоусов В.Н., Ковтунова И.И., Кручинина И.Н. и др. /Под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В.Лопатина. – М.: Русский язык, 1989.
12. Словари: "Учебный словарь сочетаемости слов русского языка". Под ред. П.Н. Денисова, В.В. Морковкина, М., Изд-во "Русский язык", 1978; "Учебный словарь для зарубежных школ". Под ред. Н.М. Шанского, М., Изд-во "Русский язык", 1978; К.В. Габучан "Учебный толковый словарь русского языка", М.: Русский язык, 1988; М.А.Денисова "Лингвострановедческий словарь", М., Изд-во "Русский язык". 1978; "Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка". Под ред. В.В. Морковкина. М.: Русский язык, 1984.

РАЗДЕЛ II. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

1. К уточнению понятий «дидактика», «лингводидактика»

Дидактика (от греч. *didaktikos* – поучающий и *didasko* – изучающий) раздел педагогики, излагающий общую теорию обучения.

Впервые это слово появилось в сочинениях немецкого педагога Вольфганга Ратке (Ратихия) (1571–1635) для обозначения искусства обучения. Аналогичным образом, как «универсальное искусство обучения всех всему», трактовал дидактику и Я.А. Коменский. В начале XIX века немецкий педагог И.Ф. Гербарт придал дидактике статус целостной и непротиворечивой теории воспитывающего обучения. Неизменной со времен Ратихия остается и основная задача дидактики – разработка проблем: чему учить и как учить; современная наука интенсивно исследует также проблемы: когда, где, кого и зачем учить.

Основными категориями дидактики являются: преподавание, учение, обучение, образование, знания, умения, навыки, а также цель, содержание, организация, виды, формы, методы, средства, результаты (продукты) обучения. В последнее время статус основных дидактических категорий предлагается присвоить понятиям дидактической системы и технологии обучения. Отсюда получаем краткое и емкое определение: дидактика – наука об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах, организации, достигаемых результатах.

Преподавание – упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения (образовательных задач), обеспечение информирования, воспитания, осознания и практического применения знаний.

Учение – процесс (точнее, сопроцесс), в ходе которого на основе познания, упражнения и приобретенного опыта возникают новые формы поведения и деятельности, изменяются ранее приобретенные.

Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели. Учебный (дидактический) процесс содержит следующие главные звенья взаимодействия.

Дидактика как наука изучает закономерности, действующие в сфере ее предмета, анализирует зависимости, обуславливающие ход и результаты процесса обучения, определяет методы, организационные формы и средства, обеспечивающие осуществление запланированных целей и задач. Благодаря этому она выполняет две функции:

- теоретическую (главным образом диагностическую);
- практическую (нормативную, инструментальную).

Дидактика охватывает систему обучения по всем предметам и на всех уровнях учебной деятельности. По ширине охвата изучаемой деятельности выделяют общую и частную дидактики. Предметом исследования общей дидактики является процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями, в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит. Частные (конкретные) дидактики называются методиками преподавания. Они изучают закономерности протекания процесса, содержание, формы и методы преподавания различных учебных предметов. Каждый учебный предмет имеет свою методику.

2. История становления дисциплины

Лингводидактика – относительно молодая научная дисциплина, которая возникла во второй половине XX века. С этого времени «методическая наука стремится укрепить свои теоретические основы за счет осуществления подлинно интегративного подхода к определению основных закономерностей педагогического подхода к определению основных закономерностей процесса обучения иностранному языку в

целях создания объективной научной базы для оценки эффективности методов обучения и их дальнейшего совершенствования»¹⁴.

Различные подходы к обучению иностранному языку предъявляют новые требования к преподавателю, которому необходимо уметь действовать в соответствии с собственным осознанным выбором из возможных методических систем. Ему необходимо также знать, что следует понимать под «владением языком» и в каких условиях осуществляется овладение языком. Новые подходы требуют не только переосмысления методических проблем с точки зрения процессов овладения иностранными учащимися русским языком, но и получения объективных данных об изучаемом языке, глубоким теоретическим обоснованием всех факторов, влияющих на процесс усвоения языка в иностранной аудитории, т.е. необходимо лингводидактическое описание изучаемого языка иностранными учащимися.

Процесс овладения языком в учебных условиях является предметом интересов психологов, психолингвистов, методистов, специалистов в области теоретической лингвистики. С этой точки зрения при подходе к осмыслению этого процесса только с позиции той или иной отдельной дисциплины – значит не получить полное представление о механизмах усвоения языка в учебных целях. Сделать это позволяет лингводидактика, которая, являясь интегративной наукой, «призвана дать как описание механизмов усвоения языка, так и специфику управления этими механизмами в учебных условиях» (Reinicke W., 1979).

Лингводидактика предусматривает взаимодействие нескольких самостоятельных и вместе с тем взаимосвязанных научных дисциплин: методику, лингвистику, педагогику, психологию, психолингвистику; представляет собой лингвистическую базу обучения иностранным языкам

¹⁴ Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез.- 3-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2006.- С.81

во взаимосвязи с перечисленными научными дисциплинами. Можно сказать, отношение между лингводидактикой и этими научными дисциплинами есть отношение между теорией и практикой.

3. Лингводидакты о социальной природе языка

Известно, что обучение – это социальный процесс, который возник с появлением общества и совершенствовался в соответствии с его развитием. Этот процесс можно рассматривать как процесс передачи опыта, прежде всего знаний об окружающей действительности, отражающихся в языке. При помощи языка и в процессе его изучения учащийся не только приобретает соответствующие знания, но и формируется как личность.

Еще К.Д. Ушинский отмечал, что «мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе, но говорим – изучайте законы процессов, с которыми имеете дело, и поступайте в соответствии с этими законами». Их постижению помогает опора в процессе изучения языка на лингвострановедческий аспект его усвоения.



Тем не менее, до относительно недавнего времени тезис о единстве языка и культуры подвергался опровержению на основе мнения, согласно которому изучение иностранного языка понималось прежде всего как простое (обычное) усвоение еще одного кода или способа выражения мыслей. Поэтому акцент ставился на внутреннюю сторону языка, в частности **грамматику**, а это приводило к забвению, отодвижению на задний план национально-культурного аспекта учебного процесса.

В определенной степени этот подход был обусловлен **материалом**. Так, например, в Средние века, как известно, изучался и преподавался

латинский язык, которому уже не соответствовала практически любая национальная культура. Латынь тем не менее имела большое влияние, особенно в научной среде вплоть до XIX века, и ее влияние на преподавание живых языков ощущалось до середины XX века. Взгляд на изучение иностранного языка как на усвоение **новой грамматической системы** был характерен для лингводидактики даже до 70-х годов прошлого столетия (еще в 60-е годы в некоторых учебниках по русскому языку для иностранцев было очень мало учебных текстов, и все обучение сводилось практически к механическому заучиванию парадигм частей речи (глагола, имен и т.д.).



Тем не менее, если взглянуть на историю лингводидактики, то можно увидеть, что **самодостаточность грамматики** подвергалась сомнению еще Я.А. Коменским, который считал, что изучение языков (как родного, так и иностранного) **должно вестись одновременно с освоением мира вещей**. Отсюда вытекал дидактический принцип наглядности. По мнению Коменского, овладение языком без обращения к внеязыковой действительности приводит к тому, что учащийся пользуется словами, не вкладывая в них смысл, адекватный тому, который вкладывает в них носитель языка. Это явление получило, как известно, название **вербализма**. Вот почему часто можно услышать: «иностранец нередко не понимает подтекста, "соли", заключенных в словах собеседника».

Против вербалистического подхода активно выступали Руссо, Лейбниц и другие ученые. Правда, они еще не видели своеобразия национальных культур, так как считали мир вещей единым для человека.

В педагогических системах **Песталоцци, Ушинского** это своеобразие уже учитывалось.

Грамматико-дискурсивный (переводной) метод, разработанный для преподавания мертвых языков и приспособленный, перенесенный позднее на методику преподавания живых языков, выявил его основные недостатки – **отказ от ориентации** на подлинную активную коммуникацию. Поэтому против преобладания (засилия) грамматизма впоследствии выступили (во время реформы преподавания живых иностранных языков) О. Есперсен, Палмгрен, Фиетор.

Эта реформа сопровождалась возрастанием интереса к культурам изучаемых языков, но тем не менее больше внимания все-таки уделялось **форме выражения**, например фонетике, фонетическому аспекту в процессе усвоения языка. Во время реформы интерес к культуре народа изучаемого языка скорее всего больше декларировался, чем претворялся на практике во время учебного процесса. Так, культуроведческие сведения нередко подавались в специальных лекциях и, кроме того, на родном языке учащихся.

В 50-е годы XX века методисты многих стран выступали за то, чтобы учебники по иностранному языку строились одновременно как курс культуры и цивилизации, потому что, как утверждал французский методист **Ласера**: «Каким бы ни был учебник или метод преподавания, именно сведения о культуре прежде всего составляют основное богатство образования», т.е. преподаватель не должен руководствоваться только одними языковыми целями. Без обращения к культуре изучение языка обедняется, нередко сводится к простому усвоению грамматических, лексических явлений. Т.е. незачем учиться говорить, если нечего сказать. Неслучайно именно в эти годы возникли ряд комплексов, таких как «Язык цивилизация» Може во Франции, а позднее в СССР известный учебный комплекс Е. Степановой «Русский язык для всех», которые при известных недостатках содержательного характера (например, лакировке советской действительности, советского образа жизни) получили широкое признание в стране и за рубежом. Именно в это время в учебниках и учебных

пособиях стали активно использоваться учебные тексты страноведческого характера, тексты из произведений художественной литературы. На практике стал претворяться в жизнь тезис о том, что изучение иностранного языка будет неполным (особенно на продвинутом этапе обучения, на соответствующем уровне – сегодня в соответствии с принятыми государственными стандартами) без обращения к текстам, в которых отражается культура народа страны изучаемого языка, происходит аккультурация иностранного учащегося. К.Д. Ушинский говорил, что в «языке одухотворяется весь народ и вся родина... ее воздух... вся история духовной жизни народа».

Изучение русского языка с одновременным усвоением реалий национальной культуры, обращение к произведениям русской художественной литературы привело к возникновению и разработке соответствующего направления в методике преподавания РКИ, которое получило название **лингвострановедение** – методической дисциплины, реализующей «практику отбора и презентации в языковом учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения русской языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык»¹⁵

"Лингвострановедением наз-ся аспект преподавания русского языка иностранцам, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата, причем методика преподавания имеет филологическую природу – ознакомление проводится через посредство языка и в процессе его изучения"¹⁶.

¹⁵ Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. М., 1995. С. 64

¹⁶ Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.. Язык и культура. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.С. 37

Лингвострановедческий аспект базируется на основных методологических принципах.

1. Первый принцип связан с общественной (социальной) природой языка, которая реализуется в трех функциях: коммуникативной, кумулятивной, директивной (воспитательной).

2. Изучение другого языка понимается как процесс аккультурации адресата – через призму усвоения ценностей другой национальной культуры.

3. В процессе лингвострановедческой аккультурации необходимо сформировать у иностранного учащегося позитивное отношение к стране изучаемого языка, ее народу, культуре, самому языку (в том числе посредством преодоления неверных знаний, дополнения неполных знаний, расширения знаний).

4. Страноведческая информация должна привноситься из естественных форм языка и не должна браться извне (не на родном, например, языке учащихся), т.е. должна усваиваться в ходе учебного процесса.

5. Лингвострановедческий аспект реализует в учебном процессе способ вторичного познания действительности – предметом филологии является прежде всего духовная культура.

В настоящее время лингвострановедческий аспект присутствует практически во всех учебно-методических пособиях, на всех уровнях овладения языком. Конгрессы МАПРЯЛ, конференции РОПРЯЛ, международные конференции, симпозиумы преподавателей русистов включают это направление в программы своих заседаний. Пишутся курсовые, дипломные работы, защищаются кандидатские и докторские диссертации. В учебные тексты сейчас включаются тексты страноведческого, культурологического характера. Эту тематику активно разрабатывают В.Г. Костомаров, Ю.Е. Прохоров, В.А. Маслова, В.В. Воробьев (лингвокультурология) и другие ученые.

4. Лингвистические теории и их влияние на лингводидактику

Предметом лингводидактики является описание русской языковой системы для ее дальнейшего использования в целях преподавания русского языка как иностранного. Поскольку преподавание – это **практическая** задача, то можно говорить о прикладном направлении лингвистики. Под **прикладной лингвистикой** (англ. applied, франц. appliquée, нем. angewandte) понимается именно обучение иностранным языкам¹⁷. Говоря об РКИ, мы говорим о прикладном направлении лингвистики, а в прикладных науках, как известно, **описание зависит от тех задач, которые ставит перед собой исследователь**. В зависимости от этого то, что нужно для решения задачи, выходит на первый план.

Известно, что любую учебную грамматику создает человек, имеющий свои взгляды на строение языка. Изучение различных пособий показывает, что влияние лингвистической концепции оказывает на авторы учебника или учебного пособия значительное влияние. Остановимся на некоторых из них.

Так, в течение всей четверти XX века ведущее положение в языкознании занимала структурная лингвистика (Основные направления структурализма. М., 1964), в основу которой положены труды Ф. де Соссюра, Н.С. Трубецкого, Р. Jakobsona. Многие принципы структурализма были разработаны в США¹⁸, где сложилась школа дескриптивизма. Работы некоторых русских ученых, например Н.С. Трубецкого, Р. Jakobsona¹⁹ близки этому направлению. Оно основывается на представлении о языке как о структуре, в которой главными являются отношения между единицами языка (фонемами, морфемами, словами), а также синтаксическими единицами. Для лингвистов этого направления характерен интерес к звучащей речи при практически полном отсутствии

¹⁷ См.: Баранов А.Н. Прикладная лингвистика. М., 2001

¹⁸ См.: Блумфильд Л. Язык. М., 1968

¹⁹ См.: Jakobson Р. Избранные работы. М., 1985

интереса к семантике. Язык для структуралистов – это множество структур, моделей построения реальных предложений. Основные принципы структурализма были положены в основу «нового похода» к преподаванию иностранных языков. Известно, что все крупные лингвисты этой школы «совмещали научную работу с преподаванием родного языка иностранцам. Так, Л. Блумфильд преподавал английский и написал «Общее руководство к практическому изучению иностранного языка» (1942), работу, ставшую основой для разработки многих практических курсов обучения иностранным языкам, в том числе и знаменитого «Армейского курса английского языка».

Основные принципы этих курсов состояли в следующем.

1. Обучение следует начинать с **устной речи**, так как письменная речь основывается на традиционном написании и может искажать современную языковую систему.

2. Изучение языка происходит на основе работы со структурами, моделями предложений.

3. Многократное повторение отработываемых моделей (см., например, «Учебник английского языка» Р. Ладло, Ч. Фриза (1960), использовавшийся в свое время в вузах Советского Союза)²⁰.

Начиная с 50-х годов прошлого века в лингвистике (прежде всего в американской) ведущим направлением стала **генеративистика**, т.е. изучение процесса порождения языка, и по имени основателя этого направления оно получило название **хомскианство**. Поставленная в нем задача описать все правила, по которым могут быть получены правильные предложения описываемого языка, показалась очень близкой преподавателям. Поэтому начиная с 60-х годов и до настоящего времени значительное число лингводидактических описаний языков (английского,

²⁰ Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003. С.19-20

французского, немецкого и некоторых других) ориентируется на правила порождения.

В меньшей степени это относится к учебникам, так как их авторы в первую очередь учитывают потребности учащихся. А им **порождение** правильных предложений нужно для **общения**, т.е. передачи какого-то смысла. В хомскианской же грамматике такие процессы практически не описываются.

Неудовлетворенность преподавателей неродных языков в трансформационном подходе как основе, например, практической грамматики заставила обратить их внимание на те направления в лингвистике, которые во главу угла ставят **описание функционирования языка**, т.е. изучают **речемыслительную деятельность**. ++++. Методика преподавания языка иностранным учащимся испытывает большое влияние **функционального направления** в лингвистике. Так, в области преподавания РКИ это влияние оказалось столь же сильным, как и в практике преподавания английского.

В 70–80-е годы преподаватели-практики начинают все больше говорить о том, что особенно важным становится **обучение общению** в условиях межкультурной коммуникации. Именно в эти годы в лингвистике активно развивается теория естественного дискурса с ее интересом к описанию таких категорий, как **интерактивные ходы, дискурсные стратегии, статусные взаимоотношения**.

В последние годы в лингвистике происходит трансформация лингвистической теории, получившая название **когнитивного поворота** (Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка. М., 1988). Сейчас можно говорить о том, что **функциональный подход** и **когнитивная лингвистика** являются теоретической основой лингводидактического описания языков. Однако следует подчеркнуть, что и лингвистика испытывает влияние преподавателей-практиков. В связи с этим в преподавании РКИ возникло новое описание языка.

5. Определение и предмет лингводидактики

Непременным условием прогресса любого общества является развитие в нем двух взаимосвязанных процессов: познание человеком окружающего мира и передача накопленных знаний новым поколениям. Познание является первичным по отношению к обучению. Обучение имеет своим содержанием знания, которые представляют собой результат, продукт познания. Но для того, чтобы знание как результат познания могло быть использовано в жизни, оно должно быть усвоено его членами, т.е. оно должно стать **содержанием, объектом обучения**. Только в этом случае возможно дальнейшее развитие познания.

В реальной действительности связь между познанием и обучением осуществляется не прямо, а опосредованно как взаимосвязь наук о природе и обществе и процесса образования и обучения.

Изучением теории образования и процесса обучения занимается **дидактика**.

Лингводидактика, в свою очередь, рассматривает язык не только как предмет, но и как средство обучения, т.е. она занимается лингвистическим описанием языка в учебных целях. В этом же аспекте рассматриваются ею макро- и микроязыки учебного пособия, дидактическая речь преподавателя.

Необходимо, чтобы накопленные обществом знания, умения и навыки наиболее эффективным способом передавались следующим поколениям. Этой цели служит образование и обучение как планомерно реализуемый процесс надления людей знаниями, умениями и навыками.

Задача дидактики состоит в определении содержания образования новых поколений, в поиске наиболее эффективных способов вооружения их полезными знаниями, умениями, навыками, в выявлении закономерностей этого процесса. Учитывая связь обучения с воспитанием,

можно определить дидактику как научную дисциплину о теории образования, обучения и восприятия.

Предметом дидактики на современном этапе ее развития является процесс образования и обучения, взятый в целом: содержание образования, осуществляемое в учебных планах, программах, учебниках; принципы, методы и средства обучения; воспитательная роль учебного процесса; организационные формы обучения.

Общая дидактика раскрывает общие закономерности образования и обучения; **частная** (предметная) дидактика занимается исследованием особенностей обучения тому или иному предмету (например, русскому языку). Общая дидактика изучает процесс обучения, в ходе которого происходит систематическое усвоение знаний, овладение приемами их применения в практике и развитие познавательных способностей учащихся. **Предметом ее исследования** является процесс обучения, взятый в целом, главной задачей – выявление общих закономерностей процесса обучения.

Современная дидактика показывает, что действенным критерием эффективности учебного процесса является не только объем усвоенных знаний, умений и навыков, но и высокий уровень умственного развития учащихся, их способность проникать в суть изучаемого предмета. Она ставит своей целью исследовать происходящее в процессе обучения взаимодействие преподавания и обучения, выяснить, при каких условиях оно обеспечивает движение сознания обучаемых от возникновения познавательной задачи к ее решению, переход от незнания к знанию, от неумения или несовершенного навыка к формированию рациональных умений и точных навыков применения знаний в практике.

Перед дидактикой, изучающей **общие закономерности** процесса обучения, стоит вопрос: что общего можно выявить в процессе обучения различным учебным предметам? Таким общим элементом являются закономерные связи между преподавателем и студентом, между учителем

и учеником. При изучении любого учебного предмета под влиянием деятельности преподавателя происходит осознание познавательной задачи, выявление изучаемых объектов, образование представлений об их признаках и свойствах, установление связей этих объектов с другими предметами и явлениями и формирование понятия о них, рассмотрение способов практического использования этих понятий и перехода их в новые понятия.

Общие закономерности обучения, исследуемые дидактикой, не охватывают **конкретных особенностей** преподавания и изучения отдельных предметов. Более того, сама общая дидактика не может успешно развиваться без обобщения специфических закономерностей обучения всем другим учебным предметам. Раскрытие этих закономерностей, определение содержания методов и форм организации обучения отдельным учебным предметам **составляют основу особых педагогических наук – предметных дидактик.**

Имеется взаимосвязь общей и предметной дидактик, зависимость их развития, особенно в условиях комплексного исследования актуальных проблем теории и практики обучения.

В центре общей лингводидактики и предметных дидактик находится проблема теории содержания обучения в таких аспектах, как характер общего образования, учебные планы, программы, учебники, вопросы повышения научного уровня преподавания, определение наиболее эффективных путей обучения языку, учета профессиональной ориентации, использование ТСО, проблема воспитания познавательной активности, самостоятельности, творческой активности учащегося, поиска новых организационных форм обучения.

6. Логическая структура лингводидактики

Одним из основных элементов лингводидактики как учебно-методической дисциплины является описание ее логической структуры, которая имеет **основание; основные понятия; идею; законы; теорию.**

Основанием лингводидактики является язык как разновидность материальной действительности, теоретической и практической деятельности педагога-лингвиста, посвященной изучению языка в учебных целях. При этом следует помнить, что материальная действительность (язык как учебный предмет) и практика (изучение языка) включаются в систему научного знания в виде теорий, принципов, законов науки и в форме определенного логического способа построения и доказательств теорий, относящихся к данной науке. Научно-исследовательская деятельность, цели которой – изучение языка в учебных целях и выявление основ обучения ему, есть понимание средств языкового выражения как предмета и средства обучения, к которым относится эта деятельность. Таким образом, свойства микроязыка и учебной речи, проявляющиеся в процессе обучения, как свойство, имеющее дидактическое значение, закрепляются в сознании изучающего язык, будущего преподавателя-филолога. Следовательно, основания лингводидактики в виде ее основных положений о языке как логических категорий, связывают эту дисциплину с материальной действительностью – языком – как непосредственно, так и через лингвистику, психолингвистику и другие, занимающиеся языком, граничащие с нею науки. Можно сказать, что основанием лингводидактики является одновременно изучаемый предмет – язык и наше отношение к нему или аспект изучения языка, который отличается от аспектов его изучения, присущих смежным наукам.

Основные понятия лингводидактики как прикладной научной дисциплины – это прежде всего объективность и инструментальность языка и речи. Функция этих понятий заключается в том, что

лингводидактические категории языка представляют собой отражение в нашем сознании его характеристик в идее понятий о языке, без которых будет затруднено изучение микроязыка учебника в указанном аспекте. Эти понятия содержат в себе закономерности, действующие в языке. Они отражают его природу, формы его функционирования и в то же время представляют свою систему логических категорий, которые характерны для лингводидактики как науки. Следовательно, понятийные категории лингводидактики отражают основную ее идею. Исходным положением лингводидактики является понимание языка не как «вещи-в-себе», а как явления, которое может служить определенным дидактическим целям. Система понятий, которая характерна для той или иной науки, отличается определенной структурой, интересующую ее материю.

Структура понятийного аппарата лингводидактики отличается следующей взаимозависимостью содержащихся в ней понятий. Так, из понятия о языке как средстве обучения (инструментальности) вытекает понятие коммуникативной и дидактической функциональности. К нему примыкают понятия иллюстрируемости, демонстрируемости языковых явлений, элементов и т.д.

Из понятия о языке как предмете (объектности) вытекают понятия коммуникативности, проблемности языковых явлений. Эти понятия, со своей стороны, содержат в себе такие категории языка, как неродственность, неиллюстрируемость, недемонстрируемость явлений языка.

Эти и другие понятийные категории представляют собой определенное знание о языке. При этом нужно иметь в виду, что понятие, содержащееся в слове, – это результат познания действительности. Иллюстрируемость, демонстрируемость и т.д. представляют собой понятия, которые связаны с чувственным опытом – лингвopsихологической категорией. К понятиям, не связанным с чувственным опытом, относятся общая частотность, тематическая

частотность, условная частотность языковых явлений, а также фактор дидактической функциональности.

Идея дидактического значения языковых явлений представляет собой одну из основных идей лингводидактики. Она является совокупностью понятий о языковых явлениях как дидактических факторах учебного процесса и в то же время источником методов их изучения. Основываясь на этой идее в будущем, вероятно, можно прийти к раскрытию некоторых новых понятийных категорий, а значит, к появлению новых терминов. Возможно также дальнейшее развитие теории лингводидактики.

Законы, которые действуют в языке и в учебном процессе при обучении языку, представляют собой основные законы лингводидактики. При этом под законами, действующими в учебном процессе, имеются в виду прежде всего те, которые относятся к самому процессу усвоения языка (они важны для методики как науки) и связаны со структурой микроязыка и дидактической речи и с их функционированием в учебном процессе.

Исходя из этого можно выделить следующие законы лингводидактики.

1. Диахронный аспект изучения языка имеет свой смысл потому, что он способствует его изучению в синхронном срезе в учебных целях. Диахрония, как известно, есть функция синхронии.

2. Закон взаимозависимости частного от общего в микроязыке учебника основывается на том, что частное в языке проявляется наиболее полно лишь в целостной его структуре. При этом его контекст влияет на понимание частных явлений языка, их особенностей и функций и наоборот.

3. Интерференция родного языка в учебной речи учащихся обычно прямо пропорциональна степени родственности/неродственности изучаемого языка и родного языка учащихся.

4. Языковая форма является функцией языкового содержания. Успех в учебном процессе, как правило, прямо пропорционален соответствию содержания языковой форме, с точки зрения языкового содержания обучения.

Таким образом, учитывая при построении микроязыка учебника действия изложенных закономерностей, можно достичь высокого, качественного уровня учебного процесса.

Значение **теории** лингводидактической значимости языковых явлений заключается в том, что она представляет собой методологическую концепцию дидактических, языковых и лингвистических, т.е. лингводидактических, основ методики изучения языка в целях оптимизации процесса обучения ему. Здесь имеется в виду прежде всего практика создания учебника, которая реализуется по-разному в зависимости, например, от речевой среды, цели, задач, срока обучения, специфики иностранной аудитории, в которой усваивается иностранный язык.

7. Теоретические, теоретико-практические, практические основы лингводидактики

Теоретическую основу лингводидактики представляют следующие ее элементы.

1. Свой аспект изучения языка, отличающийся от аспектов, свойственных пограничным дисциплинам, общим объектом которых является язык.

2. Своя предыстория: лингводидактика отпочковалась из методики обучения языкам, с одной стороны, и общей лингвистики – с другой.

3. Философская теоретическая (общеметодологическая) основа изучения иностранного языка в учебных целях – выявление действия

общих принципов теории познания в методологических принципах лингводидактики.

4. Методологическая частно-научная основа лингводидактики – система свойственных ей принципов познания, отражающихся в познавательных принципах ее ведущей теории – теории дидактической значимости языковых явлений.

5. Логическая структура лингводидактики – законы, основания, основные понятия, теория, идеи (основные и вытекающие из нее).

6. Терминология лингводидактики вытекает из выделения ее онтологии, принципов сопоставительного описания русского и родного языков учащегося. В ходе изучения языка в дидактическом плане используются свои понятийные категории, нашедшие отражение в лингводидактической терминологии, которая отражает ее онтологию.

Теоретико-практическую основу лингводидактики представляют следующие ее элементы.

1. Научно-исследовательский аспект изучения языка как учебного предмета. Он отличается от теоретического аспекта изучения языка как семиотической системы, не имеющей дидактических целей, а также от его изучения в рамках методики, непосредственно предшествующего учебному процессу, имеющему конкретные дидактические цели и в ходе его.

2. Теоретико-практический характер основных принципов лингводидактики – идея дидактической значимости языковых явлений, заключающаяся в том, что к языку как семиотической системе относятся как к предмету и в то же время как к средству обучения.

3. Принципы и методы сопоставительного описания дидактически значимых явлений иностранного и родного языков. Разница между теоретико- и лингводидактическим сопоставлением для классификации не только лингвистических явлений изучаемого языка, но и непосредственно дидактических свойств – заключается в степени их коммуникативной

проблемности и функциональности и далее – дидактической проблемности и функциональности.

4. Методы изучения и структурирования микроязыка учебника и дидактической речи: выявление дидактических свойств языковых явлений, факторов дидактической проблемности и функциональности; выявление соотношения этих факторов, анализ микроязыка учебника и дидактической речи.

Теоретико-практический характер изучения языка в практических целях заключается в учете основных положений теории дидактической значимости языковых явлений. Так, например, положение о лексическом минимуме, функционирующем в обучении, основывается не только на фактах экспериментального обучения, но и на результатах опыта многих преподавателей и статистических данных по количественному и качественному составу языковых явлений в учебниках по РКИ.

Теоретико-практические основы изучения языка как учебного предмета представляют собой учет систем изучаемого (русского) и родного языка учащегося. Учет этих явлений отличается от собственно лингвистической классификации русского языка при изучении его русскими студентами. Так, например, общепринятые лингвистические классификации явлений русского языка не могут служить достаточным основанием для определения последовательности их введения в иностранной аудитории (ср. изучение падежной системы в русской школе и в иностранной аудитории).

Теоретико-практические лингводидактические основы изучения языка как средства обучения включают в себя соотнесенность явлений изучаемого языка с соответствующими явлениями родного языка учащихся и с экстралингвистическими средствами обучения и выявлении на основе этого собственно дидактических свойств таких составляющих учебного процесса, как иллюстрируемость, демонстрируемость представляемого материала.

Теоретико-практическую основу изучения учебного процесса как предмета лингводидактики представляют собой **методы** изучения этого учебного процесса, в котором используются учебные пособия, ТСО. Здесь также важная роль принадлежит выявлению, систематизации, анализу ошибок, появившихся в результате интерференции не от методики обучения, а от **качества микроязыка учебника**. Надо стремиться к тому, чтобы микроязык учебника своей структурой функционировал в пользу обучения. Одним из способов решения этой проблемы может быть использование статистического анализа микроязыка учебника и установление оптимального соотношения, например, частоты повторения лексико-грамматических единиц в текстах и в дидактической речи. Учет на практике явлений изучаемого и родного языка учащихся и объяснение особенностей, характерных для русского языка, также является неотъемлемой составляющей теоретико-практической основы лингводидактики.

8. Общая и частная онтология лингводидактики

В онтологии (содержании) лингводидактики заключаются две ее части: общая, относящаяся к обучению в целом, и частная, относящаяся к обучению конкретному языку.

Общая онтология лингводидактики складывается из следующих положений.

1. Изучение языка учебников по любому предмету, т.е. функционального дидактического стиля языка учебника, служащего средством передачи знаний учащимся в данной области науки.

2. Изучение того же стиля с точки зрения его соответствия контингенту учащихся, их языковым способностям, этапу обучения. Стиль каждого из учебников должен соответствовать указанным выше требованиям. Однако нередко можно встретить недоработки, связанные

именно с языком учебников. Все это затрудняет понимание излагаемого материала.

3. Изучение системы презентации языковых фактов и явлений, представленных в языке учебника с точки зрения логики их преемственности уже известного и нового, а также с точки зрения точности передачи знаний средствами языка. В этом заключается ценность языка учебника, так как успех в обучении нередко зависит и от самих формулировок заданий и задач, предусмотренных для их решения учащимися.

4. Вопрос о взаимоотношении языкового и страноведческого элементов учебника, заключающий в себе и проблему иллюстрирования текстов, отдельных предложений, словосочетаний, слов и т.д. Это имеет особое значение, когда речь идет об учебнике по русскому как иностранному.

5. Система терминов, отражающая понятийные категории определенной науки, вводимая в учебник, также представляет собой особый предмет исследования лингводидактики, имеющий значение для работы над метаязыком учебника: небезразлично, когда и как, в каком контексте и языковом стиле вводить новый термин и т.д.

6. Изучение обучающей дидактической речи – речи преподавателя. Представляет собой также отдельный вопрос лингводидактики. Одной из самых актуальных проблем в этом плане является именно проблема определения дидактических и лингвистических норм обучающей речи, которым она должна соответствовать не только в области преподавания языка, но и в сфере других учебных дисциплин, так как овладение каждым из предметов зависит и от того, с каким вниманием учащиеся будут слушать речь преподавателя, от его риторических способностей. К сожалению, дидактическая риторика до сих пор еще является малоизученной областью речевой деятельности как преподавателя, так и учащегося.

7. Проблема статистики математического изучения дидактических и лингвистических свойств языка учебника и обучающей речи. Представляется важной при сближении точных и гуманитарных наук.

8. Изучение взаимосвязи языкового выражения и методов преподавания (как индуктивного, так и дедуктивного). Представляет собой отдельный вопрос, научно-методическая разработка которого будет способствовать методике преподавания русского языка в иностранной аудитории.

Таким образом, разработка вопросов общей онтологии лингводидактики не только связана с лингвистическим описанием русского языка в целом, но и направлена на практику его преподавания иностранным учащимся.

Частная онтология лингводидактики включает следующие положения.

1. Применение различных методов, в том числе статистического и математического. Таким образом, создается предпосылка применения учащимися самостоятельного грамматического анализа и синтеза, других видов работы над языковым материалом.

2. Изучение микро- и метаязыка учебника по русскому языку, который является для учащихся неродным языком.

3. Разработка языкового материала для его введения в обучение в целях ознакомления учащихся с общими понятиями о языке, родстве их родного языка с языком изучаемым для развития как языкового мышления учащихся, так и их мышления в целом.

4. Лингводидактический отбор и минимизация средств преподаваемого иностранного языка с учетом специфики родного языка учащихся и лингвистических сведений об изучаемом языке в соответствии с принципами теории дидактической значимости языковых явлений.

5. Характеристика содержащихся в минимизированном языковом материале явлений усваиваемого по отношению к родному языку с точки

зрения дидактической значимости их родственности/неродственности, т.е. коммуникативной функциональности.

6. Введение правил изучаемого языка с учетом их соотношения с соответствующими правилами родного языка учащихся с точки зрения рациональности их использования как средств обучения.

7. Определение свойств, знаков и явлений преподаваемого языка с точки зрения их соотношения с экстралингвистическими средствами обучения.

8. Построение микроязыка учебника должно основываться на статистическом анализе и математических подсчетах результатов сравнения с родным языком учащихся, представляющих собой научно-теоретическое предвидение функционирования изучаемого языка как средства изучения, обучения и его свойства как предмета усвоения еще до начала работы над учебником и процесса обучения. Следовательно, различие лингводидактического изучения языка по сравнению с собственно лингвистическим заключается в том, что лингвисты обычно не учитывают их возможные связи с экстралингвистическими средствами обучения.

9. Необходимо изучать характер интерференции в речи учащихся в зависимости от микроязыка учебника, т.е. представлять, как соотносится эта речь с изложенным в учебнике материалом. Это материальная основа выявления дидактической проблемности и функциональности явлений изучаемого языка, которая служит в свою очередь основанием для соответствующих методических выводов²¹.

10. Важен также вопрос о звукозаписи на базе микроязыка учебника. Эта проблема включает в себя следующие частные вопросы: Какая часть текста должна быть изучена, как определить оптимальный темп речи и постепенность его возрастания? Нужно выявить закономерности,

²¹ См.: *Барина Е.А.* Основы методики связной речи. Автореф. дисс. док. пед. наук. Л. С. 11–15

действующие в звукозаписывающей речи как средство обучения (для этого необходимо продолжать специальные исследования). Следовательно, составной частью онтологии лингводидактики является изучение звукозаписывающей речи, которая должна служить одним из средств обучения и соответствовать требованиям развития форм устной речи.

11. Изучение структурных, коммуникативных и дидактических свойств языка как средства обучения позволяет сделать вывод о таких закономерностях обучения, как коммуникативная ценность, воспринимаемость, коммуникативная функциональность, продуктивность и т.д.

12. Для реализации общих методических приемов и принципов, применения соответствующих методических средств обучения особое значение имеет наличие в микроязыке учебника дидактических (речевых) явлений, характеризующихся определенными экстралингвистическими качествами. К ним можно отнести, например, следующие свойства микроязыка учебника: количественную и качественную регулярность микроязыка (учебника), ситуативность, иллюстрируемость, демонстрируемость, дидактическую проблемность и функциональность.

13. Все элементы языковых знаков – единиц микроязыка учебника, находятся в тесной взаимосвязи, поэтому также важно изучение типов взаимосвязей языковых явлений и моделей, обеспечивающих развитие речи (через их реализацию в основных формах речи).

14. Задачей лингводидактики следует считать и практическое определение лингвистического минимума для разных этапов обучения РКИ. Лингвистический минимум необходимо отличать от языкового минимума, который представляет собой сумму знаков и явлений изучаемого языка, предназначенных для изучения и усвоения учащимися. При определении лингвистического максимума можно пользоваться общепринятыми категориями языка, которыми оперирует лингвистика, т.е. лингвистическим максимумом можно считать совокупность

лингвистических понятий и терминов, знаний об усваиваемом языке, необходимых для практического овладения им.

15. Необходимо также обращать внимание на особенность речи преподавателя в зависимости от микроязыка учебника. Что касается качества реализации этого содержания – особенностей произношения, речевых способностей преподавателя, то этот компонент обучения языку требует постоянного внимания исследователей и представляет собой отдельную тему научных изысканий в рамках лингводидактики.

16. Нужно учитывать относительную частотность языковых знаков, т.е. частотность их появления в речи учащихся, которая реализуется в учебном процессе в зависимости от таких факторов, как психология учащихся, их готовность к изучению материала, контингент учащихся, личные качества преподавателя, его мастерство побуждать и поддерживать речь студентов и т.д. Такие исследования требуют изучения весьма широкого круга вопросов, включая различные социальные, дидактические, экстралингвистические и другие предпосылки изучения языка.

17. Определения взаимоотношений языкового и литературного содержания и форм, имеющих значение для обучения, представляет собой также отдельную проблему лингводидактики. Этот вопрос можно решать в практическом аспекте лингводидактической работы, в частности при составлении учебников.

18. При исследовании текстов (адаптированных или составленных авторами) следует обращать внимание на их художественную ценность, благодаря чему они получают лингводидактическое значение.

19. Необходимо также анализировать эффективность экстралингвистических средств и связь с практическим использованием таких свойств микроязыка учебника, как иллюстрируемость, демонстрируемость, дидактическая проблемность, функциональность и т.д. Однако для наиболее полного изучения вопроса было бы полезно провести в этом плане и исследование программированного учебника.

Данная область онтологии лингводидактики является в настоящее время весьма актуальной, речь идет об одном из самых важных видов дидактического взаимодействия – микроязыка учебника как предмета и средства обучения, с одной стороны, и экстралингвистических элементов учебника и методики обучения – с другой. «Выбор оптимального для соответствующих условий вида дидактического взаимодействия и составляет наиболее важный элемент оптимизации обучения»²². Когда речь идет об обучении иностранному языку, дидактическое взаимодействие микроязыка учебника и экстралингвистических его элементов представляется оптимальным видом дидактического взаимодействия двух компонентов основы обучения. Исследования в этой области также нуждаются в дальнейшем продолжении.

Таким образом, частная онтология лингводидактики вместе с общей онтологией способствует лингвистическому описанию русского языка в целях его преподавания в иностранной аудитории.

Основные термины и понятия.

Дидактика, лингводидактика, общая онтология лингводидактики, частная онтология лингводидактики, социальная природа языка, теоретические основы лингводидактики, теоретико-практические основы лингводидактики.

Вопросы для повторения и самоконтроля.

1. В чем состоит различие дидактики и лингводидактики?
2. Как лингвистические теории влияли на развитие лингводидактики?
3. В чем состоит суть общей и частной онтологии лингводидактики?

²² *Бабанский Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. Педагогика. С. 20

4. Раскройте содержание логической структуры лингводидактики.

Темы рефератов.

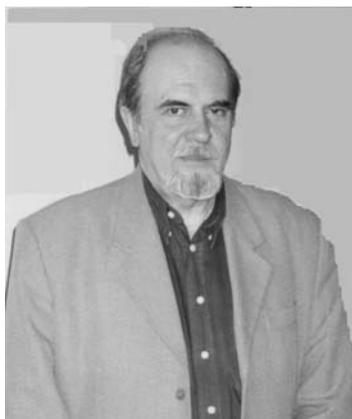
1. Взгляды Яна Амоса Коменского на роль педагога в обучении языку.
2. Взаимосвязь общей и частной онтологии лингводидактики.
3. Взаимосвязь теоретических, теоретико-практических, практических основ лингводидактики.
4. Современные лингводидакты о социальной природе языка.

Литература.

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез.- 3-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2006.
2. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. М., 1995.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.. Язык и культура. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
4. Баранов А.Н. Прикладная лингвистика. М., 2001
5. Блумфильд Л. Язык. М., 1968
6. Якобсон Р. Избранные работы. М., 1985
7. Баринова Е.А. Основы методики связной речи. Автореф. дисс. док. пед. наук.
8. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Педагогика. М.: 1997
9. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин, 1980
10. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.

РАЗДЕЛ III. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИХ СООТНОШЕНИЯ С УЧЕБНОЙ ПРАКТИКОЙ

1. Методический аспект описания языка



В лингвистической литературе до относительно недавнего времени существовали различные взгляды на аспекты изучения языка. «Только последовательно лингвистический подход к решению любой задачи, связанной с языком, гарантирует успех, остальные подходы (психологический, педагогический и какой угодно иной) приемлемы в той мере, в какой они исходят **из лингвистически установленных законов языковой структуры**»²³. С этим взглядом можно согласиться, хотя бы потому, что соблюдать лингвистически установленные законы языковой структуры и считать их единственной исходной точкой при подходе к изучению языка не одно и то же, поэтому нельзя считать их единственным подходом к решению любой задачи, в том числе и задачи определения критериев рациональности языка и учебника. Но главное здесь то, что **чисто лингвистический подход при выявлении языковых (материальных) и лингвистических (идеальных) основ изучения функционирования преподаваемого языка в определенной языковой и речевой среде учащихся и обучения ему недостаточен**. Поэтому рассмотрение аспектов изучения языка с точки зрения их взаимоотношения с учебной практикой представляется актуальным.

В онтологии методики как науки выделяются **две категории ее содержания**.

²³ *Виноградов В.А.* Лингвистическое обучение языку. М.: Изд-во МГУ, 1972. С. 14

К первой категории можно отнести следующие элементы:

– языковые явления изучаемого языка, с которыми учащиеся встречаются впервые на данном этапе обучения;

– языковой материал, предназначенный для развития у учащихся способности сопоставлять языковые явления родного и изучаемого языков в процессе обучения;

– взаимосвязи явлений языка, служащие материалом для работы по развитию устной и письменной речи и т.д.

Эти элементы представляют собой **языковую категорию** содержания обучения русскому языку и методики как науки и научно-исследовательской деятельности методистов и имеют непосредственное отношение к **языковому содержанию** учебного процесса

Ко второй категории можно отнести следующие элементы:

– умения и навыки слушания, говорения, чтения и письма;

– лингвострановедческое содержание текстов, в рамках которых формируются лингвистические знания, речевые умения и навыки²⁴.

– умения и навыки самостоятельного изучения, использования учебника, учебных пособий, ТСО и т.д.

Эти (и подобные) элементы содержания обучения и методики как науки представляют собой собственно **методическую категорию** содержания обучения, подразумевающую развитие у учащихся речевых способностей на родном, неродном или иностранном языках и имеют непосредственное отношение к **дидактическому содержанию и цели учебного процесса**²⁵.

Приведенные две категории онтологии методики должны дать ответы на вопросы: чему обучать? и как обучать?. Из этого видно, что методика не сводится к только учебно-практической деятельности,

²⁴ См.: Костомаров В.Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании // Русский язык в национальной школе. 1963. № 1. С. 29–35

²⁵ См.: Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1967. С. 33–34

охватывающей только определенное количество **приемов и средств** обучения в отрыве **от языка как содержания обучения**. Это представляло бы собой механическое отделение **содержания от метода обучения**. Известно, что одним из элементов содержания научно-исследовательской деятельности методиста является исследование, например, «положительной» и «отрицательной» интерференции в речи учащихся.

В связи с переносом А.Е. Супрун пишет, что «он является осознанным использованием речи на иностранном языке элементов речи родного языка»²⁶. Это представляет собой особую проблему исследования языка как учебного предмета в сопоставительном плане с родным языком учащихся, в ходе которого возможно выявить свойства изучаемого языка, представляющие собой в силу их родственности/неродственности дидактически **функциональные** или **проблемные** явления в учебном процессе, в развитии речи учащихся. Этим, естественно, не отрицается методическая работа над языком как **предметом изучения**, такая как минимизация языка, материала, определение последовательности введения в обучение явлений языка **в зависимости от хода учебного процесса и применяемого метода обучения** и т.д. Но кроме фактической можно и нужно еще до начала учебного процесса выявить и **предполагаемую интерференцию** («отрицательную» и «положительную»). Ее можно установить путем сопоставления иностранного и родного языков, а это уже нельзя отнести к чисто методической работе, поскольку предметом такой деятельности является, строго говоря, не обучение языку, а **изучение языка как предмета обучения**. При контрастивном анализе иностранного и родного языков предметом исследования является **не изучаемый язык** в его соотношении с родным языком учащихся в **учебном процессе**, что свойственно методике, а **вне его**²⁷. Деятельность, в центре которой

²⁶ Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. Минск, Народная асвета, 1974. С. 30

²⁷ См.: Чистович Л.А. Артикуляция и восприятие. М. – Л., 1964. С. 343–352

находится сам язык или языки, можно отнести скорее всего только к лингвистике, причем к специальной лингвистике, для которой характерно исследование языка, получившее дидактическую значимость и через это имеющее связь с учебным процессом, – к **лингвистической дидактике**.

Применяя **только** лингвистический анализ изучаемого языка при подготовке языкового материала для учебного процесса, мы, как правило, игнорируем фактор языковой среды, в которой происходит обучение языку, а также фактор взаимосвязи языка с экстралингвистическими (страноведческими) условиями и средствами обучения ему. Общеизвестно, что в методике обучения иностранному языку эти факторы играют важную роль. Следовательно, проблема использования языка учебника в речи преподавателя, в звукозаписи, в других дидактических средствах в учебном процессе и их роль в формировании познавательных способностей учащихся является одновременно и дидактической, и лингвистической проблемой, требующей дальнейшего решения как в современной лингвистике, так и в методике обучения языку.

В области изучения русского (иностранного) языка существенно важным является исследование природы данного языка по отношению к природе родного языка учащихся. Только познав эту природу изучаемого языка по отношению к природе родного языка, мы можем перейти к следующему этапу – к его адаптации, отбору экстралингвистических средств и методики обучения и



т.д. Иными словами, «только после подготовительной теоретической и теоретико-практической деятельности, целью которой является изучение природы иностранного языка в сравнении с природой конкретной речевой среды, в которой происходит обучение ему, мы можем перейти к эффективной работе над языком, к построению, например, микроязыка учебника и в дальнейшем к разработке речевых и лингвистических упражнений, содержащихся в учебнике. При этом будут определяться

методические приемы обучения и использоваться соответствующие наглядные пособия, исходя из данных теоретического исследования «природы реального языка»²⁸.

Лингводидактику интересует дидактически значимое в языке. Конечно, это интересует и методику. Но она, однако, занимается преимущественно тем, что связано непосредственно с процессом обучения, его содержанием и целью. Занимаясь языком, она пользуется данными лингвистики, так как язык как предмет обучения представляет собой материальное – **языковое содержание методики как науки**.



Но в методике все еще нет специальных исследований и классификаций языковых явлений с точки зрения дидактики. Методисты чаще всего занимались вопросом **языковых основ** обучения теоретико-практического и практического характера, подразумевая при этом и **лингвистические** его основы. Поэтому в методической литературе раньше наблюдалось смешение понятий «лингвистические» и «языковые» основы обучения. Изучение речи учащихся, отличающейся теми или иными свойствами прежде всего в зависимости от микроязыка учебника, также представляет собой предмет **лингводидактики** как прикладной, пограничной между **дидактикой и лингвистикой** научной дисциплины²⁹.

2. Педагогико-психологический аспект описания языка

Связь методики изучения языка с педагогической психологией в методологическом отношении состоит прежде всего в том, что

²⁸ Шанский Н.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских // Русский язык в национальной школе. 1973. № 6. С. 8

²⁹ См.: Ахманова О.С., Магидова Е.М. Прагматическая лингвистика, прагмалингвистика и лингвистическая прагматика. ВЯ, 1978. № 3. С. 42–48

современная психология обучения иностранным языкам характеризуется повышением степени точности в исследованиях, использованием математического анализа предмета своего изучения (Н.Е.Хомский).

В соответствии с основными положениями современной педагогической психологии о совершенствовании языка учебников, основанными на принципах теории коммуникации и теории информации особое значение может иметь математический аппарат теории, при помощи которого определяется соотношение структур микроязыка учебника и методики обучения. По мнению В.А. Артёмова, «это и есть современный математический путь поисков и нахождения лучших приемов и способов обучения иностранным языкам...»³⁰.

В педагогической психологии важное место принадлежит **взаимосвязи восприятия и понимания речи**. Известно, что в речи воспринимается высота основного тона, громкость, ударение, длительность, интервалы, тембр, ритм, интонация, членение на предложения и синтагмы, логическое ударение и т.д. Учащиеся чаще всего понимают, спрашивают ли их о чем-то, приказывают ли им или что-то сообщают. О чем их спрашивают, что от них требуют или что сообщают, они узнают через семантизацию того или иного речевого отрезка путем наглядных пособий перевода на родной язык, пользуясь контекстом или сопоставлением значения данного высказывания со значением на родном языке.

Таким образом, восприятие включает в себя распознавание звуковых особенностей речи, речевых звуков, речевой интонации, понимание значения слов и синтагм. Все это является предпосылкой восприятия и понимания связной речи.

³⁰ Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Наука, 1969. С. 12

Новейшие психологические исследования в области **восприятия** речи показали, что его можно сделать синтетическим, направленным на языковую форму либо и на форму, и на содержание.

Возможность и необходимость минимизации языковой семиотической системы, предназначенной для обучения, основываются на наличии **избыточной информации** о языке как глобальной системе и в устной речи. При этом психологами указывается на избыточность информации, присущей языку, особенно по сравнению с речью. Многие средства коммуникации, характерные для разговорной речи, оказываются также избыточными в **речи дидактической**. Это позволяет сокращать их количество в лексическом и грамматическом отношениях. Поэтому одной из задач лингводидактических исследований является **определение произносительного, лексического и грамматического минимумов для различных уровней владения языком** на основе сопоставления микросистем каждого из изучаемого и родного языков, отражающих в себе все основные особенности их микросистем³¹.

Аспект педагогической психологии и аспект лингводидактики – это разные аспекты изучения языка, занимающиеся языком с разных точек зрения. Педагогическую психологию интересуют проблемы обучения при помощи языка, что не всегда подразумевает и **обучение самому языку** – родному или иностранному. С точки зрения лингводидактики язык рассматривается как средство коммуникации в учебном процессе на усваиваемом иностранном языке с целью обучения ему. Оба этих взгляда могли бы дополнять друг друга, ибо каждый из них по-своему связан с процессом обучения.

³¹ См.: Тюхтин В.С. Системно-структурный подход и специфика философского знания // Вопросы философии. 1968. № 11. С. 47–58

3. Психолингвистический аспект описания языка

Развитие (продуцирование) речи в целом и речи учащихся в отдельности зависит от разных условий, в том числе и от характера микроязыка учебника и дидактической речи, с которыми учащиеся постоянно имеют дело и из которых получают сведения о языке, благодаря чему **усваивают речевые модели** второго языка. В связи с этим возникает необходимость и в психолингвистической разработке построения микроязыка учебника. Этот микроязык фигурирует в основном как **предмет**, а дидактическая речь – преимущественно как **средство** обучения. Она реализуется в различных психолингвистических условиях. Следовательно, дидактическая речь учащихся на изучаемом языке как формирующая способность входит и в сферу интереса психолингвистики. Стык – взгляд на «язык как предмет и языковая способность» – служит отправной точкой при определении задачи изучения и построения микроязыка учебника с точки зрения психолингвистических процессов в ходе формирования у учащихся речи на изучаемом языке. Суть решения этой задачи заключается в **практическом** применении основных положений психолингвистики при формировании микроязыка учебника как языковой, лингвистической и дидактической основ процесса развития речи учащихся на изучаемом языке. Психолингвистику в учебном процессе, таким образом, интересует психологолингвистический процесс, происходящий в ходе развития учебной речи учащихся на усваиваемом языке, которая у них только формируется. Этот процесс по-настоящему начинается с появлением более или менее самостоятельной речи студентов.

В психолингвистическом аспекте язык рассматривается как система (предмет) и как способность (речевой



механизм). По А.А. Леонтьеву, «психолингвистика это наука, предметом которой является отношение между системой языка (языком как предметом) и языковой способностью»³².

Психолингвистика видит в языке то, что обусловлено одновременно **спецификой самого языка и языковой способностью каждого говорящего в отдельности** (16). В языковой способности ее интересует только то, что является важным для процесса языковой коммуникации отдельных коммуникантов или групп. Ее интересует процесс коммуникации не в дидактическом, а в психолингвистическом аспекте, поэтому для нее и не является главным явление дидактической значимости языковых явлений. Между исследованием **языка как способности речи в качестве средства формирования речевых и языковых способностей** существует причинно-следственная взаимосвязь, которая подтверждается фактом, что наши **речевые способности** формируются в речевой деятельности, в процессе использования в речи языковых единиц в целях осуществления коммуникации.

Общение (коммуникация) на изучаемом языке в действительности начинается тогда, когда учащиеся начинают освобождаться от заученных речевых клише и строить свою речь самостоятельно. Но и тогда они будут ее строить, придерживаясь определенных языковых средств-шаблонов-фраз, конкретное содержание которых забыто, но остался в памяти след их конструкций. Интонационные структуры оставляют свои следы в слуховой памяти учащихся и оказывают влияние на последующее самостоятельно структурирование предложений, на их использование в речи. Таким образом, **языковые средства** в речи превращаются в **речевые средства**, а языковые модели – в речевые модели.

³² Леонтьев А.А. Психолингвистика. Л.: Наука, 1967. С. 25

Об этом еще Ф. де Соссюр писал: «Без сомнения, оба эти предмета (язык и речь) тесно между собой связаны и друг друга взаимно предлагают: язык необходим, чтобы речь была понятна и производила свое действие; речь в свою очередь необходима для того, чтобы установился язык»³³. Следовательно, речь есть преимущественно психологический процесс реализации языка как преимущественно социального явления. В процессе обучения наряду с языковым уровнем родного языка формируется **речевой уровень** изучаемого языка, существенно отличающийся от языкового уровня этого же языка.



Высказывание или использование речевых единиц на родном языке планируется у говорящего на языковом уровне. Но это лишь общая программа или схема того, что мы желаем сказать. Высказывание следует после определенного слова (группы слов), выбранного из семантического поля для выражения той или иной мысли. Об этом пишут известные американские психологи и психолингвисты Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам (термин «психолингвистика» впервые употребил Н. Пронко / Лангаж энд Психолингвистик бюллетэн, 1946, вол. 43). «У нас есть очень объективное предвосхищение того, что мы собираемся сказать, и наш набор нужных слов зависит от чего-то гораздо большего, чем предшествующие элементы высказывания, и, когда мы формируем его, мы имеем относительно ясное представление о том, что мы собираемся сказать»³⁴.

Здесь речь идет о высказывании на родном языке. Естественно, что проблема «настройки плана высказывания» на иностранном языке учащихся решается по-иному согласно их способностям и другим

³³ Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: Соцэгиз, 1933. С. 42.

³⁴ Миллер Дж., Галантер А., Прибрам Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1965. С. 105

предпосылкам и условиям изучаемого языка. Наша задача – создать более прочные языковую дидактическую и лингвистическую основы для психолингвистического процесса – процесса преобразования **языковых** кодов в **речевые** коды в ходе обучения. С этой целью прежде всего нужно



установить, в чем заключается разница между **языковым и речевым словарями человека.**

Известно, что языковой словарь гораздо шире. Вследствие этого «человек на уровне программы оперирует не словами, а семантическими полями, из состава которых он подбирает нужное слово, чтобы с возможно большей ясностью выразить в речи свою мысль»³⁵. А что происходит в сознании учащегося, знающего очень небольшое количество слов на иностранном языке? Это вопрос, относящийся к психологии изучения иностранного языка и к психолингвистике. Разница между семантическим полем изучаемого языка заключается в том, что желающий высказаться на иностранном языке сознательно вспоминает заученные слова, заодно выбирая из них лучшие для передачи мысли, которую он хочет высказать³⁶. Семантическим полем для него не являются ассоциации по близости значений между словами, принадлежащими к одному семантическому полю в изучаемом языке. У него нет в словарном запасе нескольких таких слов, а есть всего лишь одно или два, пригодных для выражения соответствующего понятия. В то же время в семантическое поле могут попадать и слова родного (особенно близкородственного) языка, в частности те, которые очень часто схожи со словами усваиваемого языка, но не совсем совпадают или даже

³⁵ Новое в лингвистике / под ред. Звегинцева В.А. Вып. I и II. М.: Иностранная литература, 1962. С. 47

³⁶ *Городецкий Б.Ю.* О психолингвистической интерпретации результатов семантической типологии. В кн.: Теория речевой деятельности. М.: Наука, I., 1967. С. 186–189

обозначают совсем другое понятие при их фонетическом сходстве со словами родного языка.

Основная способность семантического поля изучаемого языка заключается в том, что здесь ассоциации происходят не так, как при зарождении речи на родном языке, т.е. не ассоциируются только известные слова с новыми словами изучаемого языка, а также с предметами. Так, например, из нескольких русских слов, обозначающих понятие отдаленности, которых учащийся не знает, он выбирает слово **далеко**, которое совпадает со словом



родного языка **далеко**. Этим словом его семантическое поле исчерпано. Слова с предметами ассоциируются так, что употребляя название одного предмета, например слово **доска**, учащиеся вспоминают и другие слова, которые связаны с этим словом: **губка, мел, писать, вытирать** и т.д. Эти семантические поля можно так назвать достаточно условно, потому что **это не словесные, а предметно словесные семантические поля**. Они служат целям обучения и существуют только в учебном процессе. Поэтому на них следует обращать внимание, а это уже относится к **лингводидактике**³⁷.

4. Аспект теоретической лингвистики описания языка

Этот аспект предполагает изучение языковой системы и процесса исторического развития языка только в теоретическом плане. Известно, что изучение языка характеризовалось описанием и систематизацией языковых знаков. Поэтому в процессе обучения иностранному языку исходили из письменного языка – текста. Под влиянием лингвистики основным методическим приемом обучения языку долгое время был

³⁷ Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Иностранная литература, 1955. С. 181.

перевод с изучаемого языка на родной, заучивание наизусть слов и словоформ в изолированном виде (23) и грамматический анализ текстов, что сейчас является анахронизмом.

Совершенствование технических (с развитием **цивилизации**) и методических приемов обучения привело к появлению нового предмета исследования в области самой лингвистики. Язык начал интересовать нас не только как культурный памятник человечества, но и как **система и структура** языковых сегментов, **функционирующие в обучении**. Под функционализмом понимается то, что является характерным для представителей пражского лингвистического кружка. Они стали рассматривать **изучение языка с точки зрения цели языковой коммуникации**. Согласно этому положению любое языковое действие изучается с точки зрения его **применения, цели, функции**, которое оно выполняет в реальной жизни. При этом особое внимание обращается на то, **что, кому, как, с какой целью сообщается и в какой конкретной ситуации** происходит языковая коммуникация. Указывается также на то, что язык – это реальность (конкретный физический феномен), тип которой обусловлен внешними (экстралингвистическими) факторами, например социальной средой, аудиторией и т.д.

Важным с лингводидактической точки зрения в рассматриваемом аспекте является вопрос об отношении **языка и речи**, т.е. как отделение языка от речи отражается в лингводидактической теории и практике и в какой степени оно приводит к концепции микроязыка учебника и дидактической речи как **средств обучения, представляющих собой также предмет лингводидактики**. В связи с этим следует отметить, что в последнее время (не реакция ли на преобладание коммуникативного метода в том числе во всех учебно-методических пособиях?) чувствуется усиление лингвистического аспекта содержания методики как науки. Все ее предыдущее развитие привело к тому, чтобы именно в **области изучения языка как предмета обучения** был сделан шаг вперед в

повышении точности и эффективности данных исследований языка в учебном плане. На «традиционный субъективно-эмпирический отбор языкового материала» указывается как на «один из наиболее серьезных недостатков в существующих учебниках»³⁸.

Для того чтобы в методической разработке языка при создании учебника избежать этого недостатка, нужно предварительное исследование этого языка.

Что же касается методологии такого исследования по сравнению с методологией теоретической лингвистики, можно сказать, что для теоретической лингвистики в одинаковой мере важны как **диахронный**, так и **синхронный** аспекты исследования языка, и для нее сопоставление является только средством восстановления прошлого³⁹. Для **лингводидактики** важен **синхронный** аспект изучения языка. Кроме того, здесь сопоставление **современных** изучаемого и родного языков учащихся служит **средством выявления не только лингвистических, но и дидактических и лингвистических норм** использования в учебном процессе сопоставленного с родным языком учащихся **языкового минимума, но не всей языковой системы**. На необходимость такого сопоставления и учета особенностей родного языка учащихся указывали преимущественно методисты Ф. Клосет (27), И.В. Баранников⁴⁰, А.Ф. Бойцова⁴¹, А.Е. Супрун⁴² и др. На дидактический характер сопоставления языков из лингвистов указывал Ш. Балли (*Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М., Иностранная литература, 1955*).

³⁸ *Шанский Н.М.* Состояние и задачи исследования проблем преподавания русского языка. В кн.: Русский язык в национальной школе. М.: Педагогика, 1973. С. 5–15, с. 81

³⁹ *Сосюр Ф.* Курс общей лингвистики. С. 165

⁴⁰ *Баранников И.В.* Опыт изучения запаса русских слов у детей, поступающих в 1 класс бурятских школ. В кн.: Родной и русский язык в национальной школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963. С. 169–189

⁴¹ *Бойцова А.Ф.* Методика обучения русскому языку в национальной школе народов Крайнего Севера. Л.

⁴² *Супрун А.Е.* Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе

5. Дидактолингвистический аспект описания языка

Синхронный аспект лингводидактики отличается от диахронного тем, что ее интересуют не только правила языка, действующие в нем в данный момент, но и дидактическое значение конкретных факторов и правил сопоставляемых языков, а также воздействие синхронического и диахронического аспектов их изучения.

Создание научных основ преподавания иностранного (в нашем случае русского) языка подразумевает и выявление основ специальных лингвистических и дидактических исследований этого языка, что, как известно, входит в задачи языкознания. В этом заключается суть отличия теоретического аспекта от теоретико-практического, свойственного дидактическому аспекту исследования. **Теоретическая лингвистика своим предметом считает язык как всеобщую знаковую систему⁴³. В центре внимания дидактического изучения языка находится язык как учебный предмет**, в том числе микро- и метаязык учебника, речь учащихся и преподавателя в процессе обучения по отношению к изучаемому языку как средству коммуникации его носителей.

Дидактический аспект изучения преподаваемого языка, т.е. изучение с точки зрения его «поведения» в дидактическом процессе, представляет собой область научно-исследовательской деятельности, которая ни в лингвистике, ни в методике как науке еще не нашла своего достаточного отражения и, следовательно, не охватывается терминами «лингвистика», «методика». Под языком как средством обучения следует понимать не только микроязык, но и **метаязык обучения**, т.е. адаптированные лингвистические определения и правила, сообщаемые иностранным учащимся (см., например, правила употребления глаголов совершенного и несовершенного вида – процесс, состояние, повторяемость, однократность действия и т.д. в учебно-методическом пособии С.А. Хаврониной). При

⁴³ Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. С. 32

обучении иностранному языку микроязык и метаязык следует рассматривать с точки зрения родного языка учащихся – явлений в нем и сведений об этих явлениях. Это лингвистические понятия, термины, которые отсутствуют в родном языке по причине отсутствия в нем соответствующих языковых явлений (категория вида в русском и французском языках) и понятий, отраженных в обоих языках, но обозначенных различно звучащими терминами. Таким образом, **метаязык учебного предмета**, т.е. науки, к которой он относится, **является не только предметом**, которым учащиеся овладевают, **но и средством**, при помощи которого они овладевают **языком и речью**. Поэтому к вопросам «**чему обучать?**» и «**как обучать?**» следует добавить вопросы «**чем обучать?**» и «**на чем обучать?**», имея при этом в виду:

- микроязык учебника и методических пособий;
- метаязык учебника как предмет и средство обучения;
- дидактическую учебную речь преподавателя как **содержание** обучения;
- дидактическую учебную речь преподавателя как **средство** обучения;
- средства программированного обучения.

При рассмотрении взаимосвязи аспектов лингвистики и дидактики и взаимообусловленности в изучении языка следует исходить из положений о взаимоотношениях языка и мышления, из принципа познания, согласно которому практика является одной из основных категорий. Аспект учебной практики служить источником критериев, применяемых при дидактической классификации средств языкового выражения в их тесной взаимосвязи с лингвистическим аспектом изучения языка как учебного предмета⁴⁴. Здесь важно установить, как эта взаимосвязь реализуется в

⁴⁴ Занков Л.В. О предмете и методах дидактического исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962

практике и какое значение имеют категории дидактолингвистики для ее научной, исследовательской и учебно-практической деятельности.

Для создания языковых и лингвистических предпосылок и основ обучения всегда была необходима связь между лингвистикой, психологией и дидактикой, отражающаяся на **отборе, описании, упорядочении** языкового материала, который служит языковой основой метода обучения и учебного процесса. Обучение всегда зависело не только от метода, но и от **системы подачи содержания обучения**, от речевых ф, речи преподавателя, лингвистических и экстралингвистических элементов учебника. Еще Я.А. Коменский писал, что именно «книги (учебники) должны излагать все простым, доступным языком, всячески освещая путь и помогая учащимся понять все самим, даже без содействия учителя». Как стилистические качества **учебной и художественной литературы влияют на уровень знаний** и речь учащихся, в какой степени и в каком направлении надо их усовершенствовать, какими дидактическими качествами должен обладать языковой материал, используемый в процессе обучения, – это все еще актуальные проблемы обучения и относящихся к нему наук⁴⁵. Для решения таких проблем недостаточен чисто историко-лингвистический подход к языку. Факты указывают на то, что все находится во взаимосвязи, не только в области одной науки, но и между разными науками. На этом положении **основывается исходная идея лингводидактики как междисциплинарной науки.**

Изучение любого предмета обуславливается целью его изучения. От цели изучения зависит, какая сторона этого предмета будет в центре нашего внимания, а также аспект и способ его изучения. **Цель лингводидактического исследования материала для учебников,**

⁴⁵ См.: Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. С. 110–111

представляет собой выявление дидактических, лингвистических и материальных, т.е. языковых, основ обучения.

При определении предмета лингводидактического изучения языка нужно иметь в виду тот факт, что в каждом учебнике можно отметить два основных элемента, важных для учебного процесса: **обучающий** и **воспитывающий**. Оба этих элемента требуют ясности изложения, которая всегда стимулирует интерес учащегося к предмету обучения. **Ясность, образность**, и, где нужно, **эмоциональность** являются дидактическими достоинствами микро- и метаязыка учебника, а лингвистическая регулярность средств выражения изучаемого языка – их лингвистическими свойствами. Определение аспектов и методологических основ изучения языка в дидактическом плане можно отнести к **теоретической части лингводидактики**, учет изучаемого и родного языков, анализ и построение микроязыка учебника – к **теоретико-практическому аспекту** в области изучения языка и построения основ обучения ему, а экспериментальное обучение в целях выявления эффективности микроязыка и метаязыка учебника – к **практическим способам** их изучения.

Также лингводидактическое – теоретическое, теоретико-практическое и практическое – изучение языка решает одну из основных проблем обучения иностранному языку. В отличие от чисто лингвистической, теоретической точки зрения на язык, с точки зрения лингводидактики язык **является базой** лингвистики и дидактики в их **единстве**, которое и является ее основанием. Следовательно, предпосылкой создания лингводидактических основ обучения языку является взаимопроникновение дидактического и лингвистического аспектов его изучения.

Одной из особенностей языка как предмета обучения является наличие в нем свойств, определяющих его не только как предмет, но и как **средство** обучения. Будучи одновременно и предметом, и средством

обучения, языковые явления и речевые единицы изучаемого языка представляют собой **лингвистические** (предметные) и **дидактические** (инструментальные) категории. При определении **основ** методики изучения языка как учебного предмета, а через это – и обучения ему, указанная дихотомия языка требует учета дидактического и лингвистического аспектов его изучения.

Отсюда вытекает следующее: одним из актуальных вопросов современной лингвистики является вопрос о применении в ее исследованиях не только лингвистических аспектов, но и **дидактического** аспекта и вытекающих из него принципов изучения языка как учебного предмета.

Это представляет собой один из исходных принципов лингводидактики как отдельной дисциплины, вобравшей в себя знания лингвистики и дидактики, применяемые в изучении языка. Ее предмет возник именно на стыке предметов и принципов этих двух дисциплин. В то же время справедлива и следующая мысль: «В действительности ни одна наука не может находиться только на одной-единственной плоскости, так как каждая из наук содержит в себе определенные иерархические уровни:

5. Свой предмет, или материальное содержание изучения;
6. Свои понятийные категории;
7. Свою внутреннюю структуру (эпистемологию), или анализ своих основ;
8. Свою внешнюю эпистемологию, или анализ отношений между ее субъектом по отношению к другим наукам»⁴⁶.

Кроме всего сказанного, следует иметь в виду, что, когда речь идет **об изучении языка в учебных целях**, так же как в случае, когда речь идет **об обучении языку**, все основные постулаты наук, занимающихся этими

⁴⁶ Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. С. 88

близкими, но не тождественными вопросами, должны увязываться с определенными положениями общей психологии и психологии обучения языку как наук, определяющих психологические предпосылки усвоения второго языка и совершенствования знаний и умений в области родного языка.

Метаязык (англ. metalanguage). Язык «второго порядка», т.е. такой язык, **на котором говорят о языке же** (языке объекте); язык, объектом которого является содержание и выражение другого языка (ср.: «металингвистика» во втором значении – наука о языках «второго порядка» (метаязыках), для которых предметом (материалом, содержанием) является естественный язык).

Основные термины и понятия.

Методический аспект описания языка, педагогический аспект описания языка, психологический аспект описания языка, психолингвистический аспект описания языка, аспект теоретической лингвистики, дидактолингвистический аспект описания языка

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. Раскройте содержание методического аспекта описания языка.
2. В чем состоит суть педагогико-психологического аспекта описания языка?
3. Как соотносятся дидакто-лингвистический и методический аспекты описания языка?

Темы рефератов.

1. Взаимосвязь педагогико-психологического и психолингвистического аспектов описания языка.
2. Взаимосвязь методического аспекта с аспектом теоретической лингвистики.

3. Современные взгляды на дидакто-лингвистический аспект описания языка.

Литература.

1. Виноградов В.А. Лингвистическое обучение языку. М.: Изд-во МГУ, 1972.
2. Костомаров В.Г. Разговорная речь: определение и роль в преподавании // Русский язык в национальной школе. 1963. № 1.
3. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1967.
4. Супрун А.Е. Лингвистические основы изучения грамматики русского языка в белорусской школе. Минск, Народная асвета, 1974.
5. Чистович Л.А. Артикуляция и восприятие. М. – Л., 1964.
6. Шанский Н.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских // Русский язык в национальной школе. 1973. № 6.
7. Ахманова О.С., Магидова Е.М. Прагматическая лингвистика, прагмалингвистика и лингвистическая прагматика. ВЯ, 1978. № 3.
8. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Наука, 1969.
9. Тюхтин В.С. Системно-структурный подход и специфика философского знания // Вопросы философии. 1968. № 11.
10. Леонтьев А.А. Психоллингвистика. Л.: Наука, 1967.
11. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. М.: Соцэгиз, 1933.
12. Миллер Дж., Галантер А., Прибрам Е., Прибрам К. Планы и структура поведения. М.: Прогресс, 1965.
13. Новое в лингвистике / под ред. Звегинцева В.А. Вып. I и II. М.: Иностранная литература, 1962.

14. Городецкий Б.Ю. О психолингвистической интерпретации результатов семантической типологии. В кн.: Теория речевой деятельности. М.: Наука, I., 1967.
15. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Иностранная литература, 1955.
16. Шанский Н.М. Состояние и задачи исследования проблем преподавания русского языка. В кн.: Русский язык в национальной школе. М.: Педагогика, 1973.
17. Баранников И.В. Опыт изучения запаса русских слов у детей, поступающих в 1 класс бурятских школ. В кн.: Родной и русский язык в национальной школе. М., Изд-во АПН РСФСР, 1963.
18. Бойцова А.Ф. Методика обучения русскому языку в национальной школе народов Крайнего Севера. Л., 1978
19. Занков Л.В. О предмете и методах дидактического исследования. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962

РАЗДЕЛ IV. ОСНОВНЫЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

1. Основные философские принципы лингводидактики

Вопрос об определении общеметодологической основы исследования языка как предмета и средства обучения ему – это прежде всего вопрос об определении лингводидактики как научной дисциплины, т.е. об уточнении взаимодействия метода познания и методики исследования.

Проблема состоит в том, чтобы на основании знаний об объективном развитии учебного процесса необходимо выяснить, как на основе закономерностей обучения разрабатываются принципы и правила обучения, на базе которых осуществляется практическая работа преподавателя. Известно, что в учебно-методической литературе существуют различные классификации этих принципов. Поэтому логичен вопрос систематизации принципов обучения.

Главная задача здесь – раскрыть систему обучения этих принципов, выявить связи и взаимодействие между ними и представить каждый принцип в тех правилах, которые определяют практическую работу преподавателя с учащимися.

Следует также учитывать, что принципы обучения отражают **практику обучения:**

– непосредственно (эксплицитно), когда преподаватель обосновывает свою работу в каждом конкретном случае, т.е. правилами того или иного принципа обучения;

– через дидактическую систему (имплицитно), в которой все используемые принципы выступают тем не менее в определенном аспекте, создавая определенную концепцию педагогического процесса, определяемого основной идеей этой системы.

Под **принципами обучения языку** понимаются, как известно, те исходные положения, которые лежат в основе содержания, организации и проведения процесса этого обучения. Они определяются целями и задачи обучения и воспитания учащегося, причем одни могут устаревать (например, природная сообразительность), другие, сохраняя свое значение, могут наполняться новым содержанием.

Принципы обучения – это категория дидактики. Они характеризуют способы использования законов обучения языку в соответствии с целями образования. В учебной педагогике система принципов обучения представляет собой выражение теории обучения, определяющее содержательные методы и организацию обучения. Следует иметь в виду, что все принципы в реальном учебном процессе взаимодействуют системно.

Принципы лингводидактики имеют также философскую основу. С этой точки зрения можно выделить следующие основные лингводидактические принципы.

Принцип диалектологического единства противоположностей отражается, в частности, в природе изучаемых явлений и основывается на предпосылке, что одно явление предполагает явление противоположное.

В области лингводидактики этот принцип отражается **в принципе единства языка и как предмета, и как средства обучения**. Например, известно, что коммуникация является средством усвоения системы языковых знаков как предмета изучения. Следовательно, язык и как предмет, и как средство обучения здесь понятия взаимодополняющие, комплементарные. Эта предпосылка лежит в основе гипотезы о дидактической значимости языковых явлений. Так, учет дидактических особенностей языковых знаков обеспечивает совершенство, например, метода, ТСО. Следовательно, овладение языком и как предметом изучения, и как средством обучения обусловлено с этой точки зрения также устной

речью как явлением, представляющим собой процесс функционирования языка в учебных целях.

Принцип объективности познания. Известно, что объективность человеческого познания обусловлена самим его предметом. Например, использование в процессе изучения языка метода научного познания означает умение мыслить так, чтобы логика познания была адекватна окружающей учащегося действительности. В лингводидактике этот принцип реализуется в сфере **коммуникативной функциональности и дидактической мотивированности** единиц изучаемого языка. В соответствии с этим принципом, например, отбор и презентация в учебнике коммуникативно и функционально значимых языковых явлений требуют от преподавателя использовать в практике обучения коммуникации четыре вида речевой деятельности в соответствии с той или иной речевой ситуацией. Это, в частности, означает, что овладение, например, устной и письменной речью на иностранном языке происходит в постоянном применении на практике всех видов активизации речевой деятельности. Таким образом, вышеназванный принцип отражается в лингводидактике в принципе адекватности микроязыка учебника современному языку его носителей. Иными словами, в результате дидактической адаптации и презентации языковых средств изучаемого языка в виде микроязыка учебника не должна быть нарушена его естественная структура. Поэтому обучающая речь здесь должна нести признаки естественной коммуникации. Так же, как общие характеристики языка отражаются в единицах разговорной речи, они должны отражаться и в единицах дидактической речи, обусловленной микроязыком учебника и особенностью языковой среды, в которой происходит обучение.

Принцип взаимосвязи языка как знаковой системы и дидактических языковых и речевых единиц, действующих в лингводидактике отражается в применении в лингводидактике общего принципа взаимосвязи *общего и частного*.

Так, например, использование принципа взаимосвязи языка как знаковой системы и дидактических языковых и речевых единиц в лингводидактике заключается в дидактически осмысленном подборе языкового материала, в частности для микроязыка учебника, в дидактической речи, в процессе обучения и оптимальной организации последовательности его подачи в соответствии с языковой средой, в которой происходит обучение. Раскрытие заложенных в языке дидактических особенностей требует рассматривать речь как отражение языковой среды в процессе обучения, иными словами, как проявление общего через частное в конкретной речевой ситуации.

Принцип наблюдения явлений в процессе их развития и взаимосвязи. Базой этого принципа является понятие движения и развития как основного свойства действительности. Из этого можно сделать следующий вывод: познание определяется так же, как вид движения, как процесс. При этом имеется в виду как сама общая цель познания, так и конкретная цель, связанная с определенной задачей, поставленной на данном этапе познания субъектом изучаемого предмета на основе уже ранее достигнутых результатов. Известно, что познание предполагает не только познание изучаемого предмета, но и выявление потенциальных возможностей (это особенно важно при изучении языка) самого познавательного процесса в его развитии.

Таким образом, процесс познания определенного предмета подразумевает одновременно и отношение к нему, порождающее в свою очередь соответствующее **предвидение** особенностей изучаемого предмета, причем и то, и другое необходимо рассматривается в их постоянной взаимосвязи.

Для лингводидактического изучения русского языка как иностранного этот принцип помогает определить последовательность усвоения языковых структур и их элементов. Здесь следует обращать внимание на вопросы: *когда* и *каким образом* данные об усвоении

русского языка как родного могут помочь иностранцу. Следовательно, здесь важно учитывать особенности изучаемого русского и родного языков учащихся.

Принцип практики как источник подтверждения теории. В лингводидактике этот принцип проявляется в виде **принципа обучающего эксперимента, основанного на опытном обучении.** В лингводидактической научно-исследовательской деятельности принцип практики отражается в **принципе проверки целесообразности методики исследования языка в ходе обучения ему в обучающем эксперименте и в опытном обучении.** Поэтому наряду с теоретическим и теоретико-практическим изучением языка как системы и изучением микроязыка учебника имеет место выявление дидактических (лингвистических и экстралингвистических) свойств через исследование в практической проверке эффективности микроязыка и. Основным свойством метода микроязыка учебника является овладение усваиваемым языком учащихся через познание языковых форм практически, в потоке речи, т.е. речевой коммуникации, являющейся в то же время средством общения и критерием владения языком.

Принцип первичности явления и вторичности его определения также вытекает из речевой или языковой практики, в которой и проявляются те или иные свойства изучаемого языка. В лингводидактике он отражается в принципе дидактической детерминации языковых знаков, который в свою очередь подразумевает выявление не только лингвистических, но и дидактических особенностей языка. Пользуясь результатами такого исследования, можно реконструировать микроязык как **предмет** и определить его как **средство** обучения. Об инструментальном характере этих понятий можно прочитать в работе М.Н. Гадарова «Основы лексической работы по русскому языку».

Выводы об эффективности определенной системы презентации языкового содержания учебника можно сделать лишь на основании

реальных явлений языка, представляющих собой материальную основу обучения, предмет лингводидактического изучения и описания языка⁴⁷. В этом отражается первичность явлений и вторичность их определения, т.е. определения языковых явлений как дидактической категории при изучении языка в дидактических целях.

Принцип внеэмпирического познания (раскрытие истины путем математических операций). Этот принцип подразумевает применение в исследовании языка и учебного процесса математического аппарата. Общеизвестно, что возможен путь познания от теории к практике⁴⁸. Это особенно характерно для математики, физики и других точных наук. Но в лингвистике он также частично может использоваться. Так, в условиях применения теории дидактической значимости языковых явлений дидактические свойства языка и их гносеологическая функция могут быть познаны внеэмпирическим путем, например через статистико-математическое изучение языка. Таким образом, принцип внеэмпирического познания в лингводидактике, по всей вероятности, может быть отражен в **принципе математизации и формализации** в изучении языка. Но сами по себе те или иные эмпирические факты, говорящие о дидактических свойствах языковых явлений, еще недостаточны для того, чтобы они могли служить своеобразным компасом, направляющим научно-исследовательскую деятельность в какой-либо области человеческого познания. Так, например, для того, чтобы создать микроязык, используемый в процессе обучения, недостаточно простых статистических подсчетов языковых знаков, содержащихся в изучаемом языке, недостаточно формального определения их дидактических свойств. Нужно установить их соотношение, открыть закономерности взаимоотношения явлений языка как знаковой системы и их

⁴⁷ Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. В кн.: Звягинцев В.Л. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Ч. I. М.: Просвещение, 1965. С. 266–267

⁴⁸ Эйништейн А. Автобиографические заметки. Т. VI. М., 1975. С. 266–267

дидактических характеристик, т.е. определить дидактическую структуру микроязыка учебника.

Таким образом, вышеназванные принципы представляют собой научную философскую основу собственно лингводидактических принципов.

2. Основные собственно лингводидактические принципы

К основным собственно лингводидактическим принципам можно отнести следующие принципы.

Принцип наглядности. Известно, что в процессе изучения языка участвуют все органы чувств человека, поэтому принцип наглядности реализуется на основе всех чувственных восприятий предметов и явлений. Однако пропускная способность у органов чувств и каналов связи человека с окружающим миром различна. Например, орган слуха пропускает тысячу условных единиц информации за единицу времени, осязания – 10 тысяч, зрения – 100 тысяч, т.е. около 80% сведений об окружающем мире человек получает с помощью зрения.

Таким образом, принцип наглядности можно поставить на первое место. Конечно, он предусматривает опору не только на зрение, но и на все другие органы чувств. На это обращал внимание еще К.Д. Ушинский, который отмечал, что, чем большее количество органов чувств принимает участие в восприятии какого-либо впечатления, тем прочнее оно закрепляется в нашей памяти. Экспериментально доказано, что если человек получает информацию одновременно с помощью зрения и слуха, то она воспринимается более обостренно по сравнению с той, которая поступает только через один канал.

Использование наглядных средств и ТСО не только способствует эффективному усвоению соответствующей информации, но и активизирует познавательную деятельность обучающихся; развивает у них

способность увязывать теорию с практикой, формирует навыки, воспитывает внимание, повышает интерес к обучению в целом.

Наглядность, используемая в учебном процессе, имеет свои особенности. Однако имеются и наиболее общие виды наглядности.

1. **Натуральная или естественная наглядность.** К ней относятся естественные объекты и явления, используемые наиболее часто на начальном этапе обучения.

2. **Изобразительная наглядность.** К ней относятся стенды, экранные средства (учебные фильмы), графические учебные пособия (плакаты, схемы, рисунки), ТСО, используемые в новых технологиях (компьютер) и т.д. Они наиболее широко используются в процессе обучения.

3. **Словесно-образная наглядность** является специфическим видом наглядности. К ней относятся словесные описания, различного рода звуковые средства (например, магнитофонные записи).

Все эти основные виды наглядности часто дополняются еще одним видом – внутренней наглядностью, когда в процессе обучения осуществляется опора на прежний опыт учащегося, особенно когда им предлагается, например, представить какую-либо ситуацию или явление.

Реализуется принцип наглядности при помощи следующих правил обучения.

1. Нельзя игнорировать даже самые простые, технически несовершенные средства, если они дают положительный результат (например, доску, мел).

2. Наглядные пособия необходимо использовать как важное и эффективное средство обучения, не для того, чтобы «осовременить» процесс обучения,

3. При использовании наглядных пособий нужно соблюдать чувство меры и целесообразности. Иначе внимание учащихся рассеивается, и усвоение материала затрудняется.

4. Демонстрировать наглядные пособия можно лишь тогда, когда они необходимы по ходу изложения учебного материала. Необходима определенная последовательность их презентации, хотя какие-то материалы, например таблицы, примеры (спряжения, склонения, окончания и проч.), могут присутствовать постоянно при знакомстве с той или иной грамматической темой занятия.

Принцип доступности. Принцип доступности заключается в том, что доступность не должна подменяться легкостью, обучение не должно обходиться и не может обойтись без напряжения умственных сил учащихся. Процесс обучения должен быть посильным для изучающих язык.

Доступность определяется рядом факторов: соблюдением принципов дидактики, отбором содержания материала, использованием более эффективной системы его изучения и более рациональных методов работы, мастерством самого преподавателя и т.д.

Доступность учебного материала нельзя отождествлять с его сложностью. Он может быть трудным для одного студента и совсем нетрудным для другого, носителя другого иностранного языка. Поэтому доступность материала определяется уровнем интеллектуальных способностей учащегося и схожестью его родного языка с изучаемым.

Обычно принцип доступности нарушается по следующим причинам.

1. Учебный материал недоступен учащимся по своей глубине (много абстрактных рассуждений), в результате чего учащиеся не могут понять сути изучаемого материала.

2. Материал недоступен по объему: учащиеся не успевают осмыслить соответствующее количество материала и усваивают его поверхностно.

3. Материал может быть недоступен и из-за физического перенапряжения учащихся. Имеется в виду не только усталость студента,

но и перенапряжение на занятиях, при выполнении домашних, дополнительных заданий и т.п.

Правила принципа доступности в обучении. Одним из основных правил является необходимость совпадения темпа сообщения информации преподавателем и скорости ее усвоения учащимися. С учетом особенности учебной аудитории, этапа обучения и т.д.

В процессе обучения нужно ориентировать внимание учащихся прежде всего на понимание изучаемого материала, а не на его запоминание. Поэтому не использовать изучаемый материал в тех или иных речевых ситуациях, т.е. использовать его в практике.

Нельзя использовать (хотя необходимо помнить об относительности этого правила) такие традиционные правила, как переход от простого к сложному, от близкого к далекому, от легкого к трудному, от известного к неизвестному и т.п.

Принцип сознательности и активности. Одной из важнейших целей обучения является формирование у учащихся правильного отношения к окружающей действительности в процессе овладения иностранным языком в условиях новой для них языковой, пространственной, природной среды. Известно, что лишь те знания становятся убеждениями человека, которые усвоены сознательно. Однако в процессе обучения учащимся, как правило, передаются прежде всего только знания, а убеждения свои они вырабатывают самостоятельные, т.е. сознательно.

Сознательность в усвоении материала учащимся во многом зависит от деятельности преподавателя, который, например, должен следить за их вниманием, стимулировать учебный процесс постановкой тех или иных проблемных ситуаций и т.п.

Известный философ Э.В. Ильенков обращал внимание на то, что в процессе обучения мы нередко формируем знания, но при этом они не всегда способствуют развитию мыслительной деятельности, а именно это

должно быть главным. «Мышление и есть реально функционирующие знания». На это же обращает внимание В.В. Давыдов в работе «Виды общения в обучении». Он подчеркивает, что в процессе обучения необходимо формировать не только знания о внешних признаках предметов или явлений, но и отношение к предмету или явлению на основе изучения внутренних свойств.

В процессе обучения следует учитывать прежде всего наиболее общие признаки сознательного усвоения знаний:

– учащиеся должны уметь облекать свои знания в правильную словесную оболочку (выражение «знаю, но сказать не могу» – признак отсутствия знаний);

– сознательность выражается в положительном отношении учащихся к изучаемому материалу, в их заинтересованности;

– признаком сознательного усвоения учебного материала является степень самостоятельности; чем она выше, тем сознательнее усваиваются знания.

Правила принципа сознательности и активности в обучении.

Учащимся всегда должен быть ясен смысл поставленных перед ними учебных задач, они должны понимать цель обучения. Занятие должно начинаться постановкой проблемы и вестись с опорой на предыдущий опыт, на имеющуюся систему знаний. Преподаватель должен использовать все имеющиеся в его распоряжении приемы, чтобы вызвать интерес к изучаемому материалу.

Учащиеся должны не только усваивать в процессе обучения информацию о предметах и явлениях, но и понимать их внутреннюю сущность, должны прийти к пониманию закономерностей, которые затем смогут использовать на практике.

Исследования психологов показывают, что одним из важнейших условий активности учащихся является наличие самоконтроля и самооценки в процессе обучения. Поэтому одной из задач преподавателя

является формирование у учащихся потребности и навыков такой деятельности. Самоконтроль и самооценка должны стать обязательным элементом современных обучающих технологий.

Особая роль в сознательном и активном усвоении знаний принадлежит интересу, который может проявляться благодаря использованию ярких примеров, неизвестного учащимся дополнительного материала.

Для реализации принципа сознательности и активности необходимо формировать интерес не только к содержанию изучаемого материала, но и к самому процессу обучения. Учащимся должно быть интересно не только получать новую информацию, но и учиться, им должен быть интересен сам процесс познания.

Соблюдение этих правил способствует формированию убеждений, а не накоплению формальных знаний. Соблюдение данного дидактического принципа имеет большое значение, так как «убеждения не купишь в лавке», как писал Д.И. Писарев, – они формируются в процессе познавательной деятельности.

Принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками. Принцип прочности связан со способностью учащегося при необходимости воспроизвести изученное и воспользоваться соответствующими знаниями в практической деятельности, т.е. прочность – это не только глубокое запоминание, но и умение воспользоваться тем, чем располагает память (в этом заключается особенность данного принципа).

Недостаточно эффективным является традиционное (репродуктивное) обучение, которое ориентируется только на запоминание, на повторение рассказанного или прочитанного в учебнике, так как такой процесс ориентируется на развитие прежде всего механической памяти. В действительности необходимо развитие как логической, так и механической памяти на основе развития

психологической деятельности учащихся. Необходимо, чтобы они запоминали основные, фундаментальные, ключевые понятия, а имея соответствующие навыки, могли бы самостоятельно обосновывать новые понятия, объяснять факты и т.д.

Правила этого принципа заключаются в следующем.

Необходимо давать такие установки на запоминание: что, как и для чего нужно запоминать; закреплять это соответствующими упражнениями.

Необходимо уметь «предотвращать забывание». Большую роль здесь играют опорные сигналы (схемы), ключевые слова, зрительная наглядность.

Более прочному запоминанию, как известно, способствует и запись учащимися важнейшей информации, получаемой в процессе обучения. Помимо механической памяти здесь включается еще и дополнительная мыслительная операция, позволяющая глубже понять и осмыслить изучаемую информацию, а значит и лучше ее запомнить.

Прочности запоминания информации в значительной мере способствует систематическое повторение. Однако следует помнить, что это не механическое повторение пройденного материала. Повторять – значит воспроизводить изученное с учетом новой информации, увязывать изученный материал с новыми фактами, с личным опытом и личными наблюдениями. Такое повторение будет способствовать формированию интереса к процессу обучения в целом.

Принцип связи теории с практикой. Известно, что практика является основой познания. Поэтому учащиеся должны понять, что теоретические изыскания осуществляются не сами по себе и не ради развития самой науки, а для совершенствования практической деятельности.

Главной особенностью этого принципа является то, чтобы учащиеся прежде всего понимали значение теории в практической деятельности, умели применять усвоенные знания для решения задач практического

характера. Такие умения являются одним из важнейших критериев качества знаний обучающихся.

Принцип связи теории с практикой тесно связан с процессом воспитания в данном случае через язык, при помощи языка и в процессе его изучения. Здесь сливаются воедино коммуникативная, кумулятивная и дискурсивная функции языка.

Таким образом, собственно лингводидактические принципы вместе с философскими принципами составляют теоретическую базу лингводидактики как научной дисциплины.

Основные термины и понятия.

Принцип диалектологического единства противоположностей, принцип единства языка как предмета и как средства обучения, принцип объективности познания, коммуникативная функциональность и дидактическая мотивированность, принцип взаимосвязи языка как знаковой системы и дидактических языковых и речевых единиц, принцип наблюдения явлений в процессе их развития и взаимосвязи, принцип практики как источник подтверждения теории, принцип первичности явления и вторичности его определения, принцип внеэмпирического познания. Принцип наглядности, принцип доступности, принцип сознательности и активности, принцип прочности в овладении знаниями, умениями и навыками, принцип связи теории с практикой.

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. В чем состоит содержание принципов диалектологического единства противоположностей, единства языка как предмета и как средства обучения, объективности познания, коммуникативной функциональности и дидактической мотивированности?

2. Раскройте содержание принципа первичности явления и вторичности его определения.
3. Как вы понимаете содержание принципа практики как источника подтверждения теории ?
4. В чем состоит суть принципа наглядности?
5. Как вы понимаете принцип связи теории с практикой?

Темы рефератов.

1. Взаимосвязь философских принципов лингводидактики.
2. Взаимосвязь собственно лингводидактических принципов.
3. Взаимосвязь философских и собственно лингводидактических принципов.
4. Взгляды современных исследователей на философские принципы лингводидактики.

Литература.

1. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. В кн.: Звягинцев В.Л. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях. Ч. I. М.: Просвещение, 1965.

2. Эйнштейн А. Автобиографические заметки. Т. VI. М., 1975.

РАЗДЕЛ V. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕТА РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ

1. Особенности русской фонетической системы

При описании русской фонетической системы обычно ссылаются на исследование Е.А. Брызгуновой⁴⁹, которое позволяет утверждать, что при всем многообразии языков мира количество трудностей в ней (системе) значительно меньше, чем, например, число языков.

Ниже приведены основные отличия русской фонетической системы от других, данные в работе Е.Г. Борисовой, А.Н. Латышевой⁵⁰.

1. Русская фонетическая система содержит достаточно редкие в языках мира звуки, например, – [л] твердое латеральное (оно есть в болгарском и некоторых других), [щ] – щи, [р] – речь. Не все языки содержат **шипящие**, а в тех, где они есть, может отличаться место артикуляции. Например, даже в близкородственном польском [ч] (с) произносится с загнутым назад кончиком языка.

Русское [р] твердое имеет аналоги во многих языках мира (итальянском, арабском, венгерском, тюркских, славянских, частично в немецком, испанском). Однако в других языках имеются **вibrанты** с иным местом и способом артикуляции (французский, немецкий, английский – в них vibrант увулярный. В китайском, корейском нет **противопоставления** [р] и [л] (в китайском имеется одноударное [р], а в корейском произношение зависит от позиции в слове).

Даже общие для многих языков звуки среднеязычные [j], заднеязычные [г], [к], [х] могут иметь свои особенности произношения. Так, в немецком среднеязычные произносятся с упором не на зубы, как в

⁴⁹ См.: Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1977

⁵⁰ . Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.С. 31-37

... языке, а на десны, в английском – на альвеолы). Кроме того, **глухие** могут произноситься **с придыханием**. К тому же для немецкого, китайского, финского значимым оказывается противопоставление не по глухости-звонкости, а по **силе** (звонкий – более слабый), причем в финском это противопоставление трех степеней.

В **системе гласных** своеобразным оказывается звук [ы], не имеющий точного эквивалента практически ни в одном другом языке (имеются сходные в украинском, турецком, корейском).

Яркой чертой системы русских согласных является дифференциация по твердости-мягкости (говорит – говорить). Примерно то же имеется в польском, японском. В китайском, французском, испанском имеются палатальные фонемы, произношение которых близко к нашим дентальным палатализованным соответственно [x'], [k'], [h'].

2. Важной особенностью русской фонетической системы, как известно, является взаимовлияние звуков: **ассимиляция, оглушение** конечных звонких, **редукция** безударных гласных. Ассимиляция по глухости-звонкости обычна также для славянских языков, немецкого. Однако ее нет в других языках.

То же можно сказать и о редукции в безударной позиции, которая в немецком и французском может сводить некоторые звуки (в частности, [e] в конечной позиции до нуля). Но немало языков, в том числе и близкородственных русскому (славянских) не знают редукции с потерей огубленности (например переход [o] безударного в [a]).

3. Что касается **интонации**, то здесь редким является диапазон, который характеризует понижение голоса в **конце** повествовательного предложения (ИК 1) – в большинстве языков не опускают голос так низко в нисходящей интонации.

4. **Ударение**, которое в русском языке характеризуется подвижностью и силой, не везде имеет соответствия. Оно может быть музыкальным, т.е. связанным с повышением и понижением тона (в

сербском, литовском, чешском, словацком, корейском, японском языках). В китайском, вьетнамском имеются **тоны** – изменение **высоты** звука на каждом гласном или дифтонге. Во вьетнамском – шесть тонов, в китайском – четыре тона. При этом **ударения в виде особого выделения звука нет**. Соответственно нет практически интонационных подъемов и понижений. Вопросительная интонация передается общим подъемом всего предложения на несколько тонов.

2. Особенности русской морфологии

Известно, что в русском языке грамматические категории выражаются в основном флексиями. В других языках флексии также часто встречаются. Так, даже в изолирующем китайском есть отдельные морфемы, которые чем-то напоминают окончания, например, формант *мын*, который обозначает множественность. Особенность русского языка, отличающая его от тюркских, венгерского и многих других языков состоит в том, что **для одного значения может быть несколько морфем** (так, для существительных имеется много различных окончаний: аудитории, стулья, столы, тополя), и **одна морфема одновременно выражает несколько категорий** – падежное окончание, например, выражает еще и категорию **числа**: восхищаюсь студентом (тв. п. ед. ч.). Такой способ выражения называется **синкретическим**.

Если говорить о грамматических категориях, то большинство значений может быть выражено в других языках хотя бы лексически. А это уже может стать опорой при объяснении.

1. Имя существительное. Категория числа есть почти во всех языках, кроме вьетнамского, где множественность выражается только лексически. Но в японском и китайском это **неграмматическая категория** (кроме местоименный, употребление суффикса множественности необязательно и зависит от того, насколько говорящий

желает подчеркнуть множественность). Однако и в тех языках, где число выражено грамматически, его употребление может значительно отличаться от русского. Так, в турецком, венгерском **после числительных, наречия «много»** употребляется единственное число. Особенно много несовпадений для существительных, имеющих или единственное, или только множественное число. Так, во французском языке парные предметы не относятся к группе только с множественным числом, и если, например, пара брюк только одна, то употребляется единственное число (le pantalon). Кроме этого в классическом арабском и словенском есть двойственное число.

Категория рода имеется не во всех языках. Ее нет в английском (кроме местоимений), венгерском, финском, турецком, японском, многих африканских языках. Несколько похожие функции (рода) имеются у согласовательных классов в китайском и некоторых других языках. Так, от класса существительных в китайском зависит выбор счетной частицы. В арабском, французском, итальянском, испанском имеется только мужской и женский род. Много сложностей вызывает распределение имен (особенно неодушевленных) по трем родам, потому что имеются различия даже от тех языков, где также существуют три рода (немецкий, многие славянские языки).

Категория падежа имеется в славянских языках (кроме болгарского), в классическом арабском, турецком, венгерском. Однако в разных языках не только **не совпадает число падежей** (в арабском их три, в немецком – четыре, в финском – 14, в венгерском около 20), но и **значения падежей плохо соотносятся**, правила их выбора при тех или иных глаголах. Так, даже в польском (где семь падежей) после глагола «благодарить» требуется не В. п., а Д. п.

В некоторых языках падежные отношения выражаются предлогами (в английском, болгарском, романских) или послелогоми (японском).

Категория одушевленности также имеет мало аналогий. Хотя в английском и некоторых других языках она также выражается, влияя на выбор местоимений (и неодушевленное), выбор падежной формы в зависимости от этой категории практически нигде больше не встречается.

Во многих западноевропейских, арабском, болгарском и некоторых других языках существительное обладает **категорией определенности**, выражаемой при помощи артикля (в венгерском – при помощи особого спряжения глагола). В русском языке это значение, как известно, выражается при помощи указательного местоимения (лексически) и при помощи порядка слов – темы, ремы (синтаксически).

2. **Имя прилагательное.** Русское прилагательное обладает практически такими же характеристиками, как и в других языках. В чем-то оно даже беднее – так, в русском языке не выражен род прилагательных во множественном числе. Однако в тюркских, венгерском, английском языках, где существительные изменяются по числам и падежам, - прилагательные в целях согласования в них **не изменяются**.

Степени сравнения в той или иной степени выражаются во многих языках, хотя совпадение сравнительной степени русских прилагательных и наречий (**лучше** – от **хороший** и **хорошо**) – редкое явление. Но **краткая форма** прилагательного не встречается даже в других славянских языках. Таким образом, краткость прилагательных – явление, присущее только русскому языку. Правда, особая форма прилагательного есть и в китайском языке.

3. **Глагол.** Наиболее отличительной характеристикой русского глагола является **вид** – даже в славянских языках имеются отличия в его употреблении (так, в них меньше распространен несовершенный вид в общефактическом значении). Тем не менее следует помнить, что видовые значения – протяженности, повторяемости действия, достижения результата – во многих языках передаются грамматически и лексически. Так, в английском языке система прогрессива (Continuous) и перфект

фактически является не временной, а видовой, хотя соответствия с русскими видовыми значениями, особенно для перфекта, далеко не однозначны. В романских языках в прошедшем времени имперфект выражает значение протяженности (длительности) и повторяемости действия, что близко к основным значениям русского несовершенного вида. В китайском морфема *lai* передает примерно законченность, а морфема *zhe* – длительность действия. В немецком языке приставочные глаголы чаще бывают совершенного вида, а бесприставочные – несовершенного вида.

Залоговая система в виде действительного и страдательного залогов, хотя и представляется в русском языке классической (традиционной), тем не менее гораздо менее стройная, чем, например, в западноевропейских языках: так, формы выражения страдательного залога в русском языке неоднородны (используются не только страдательные причастия, но и возвратные глаголы: книга любима, дом строится). Кроме того, правила употребления страдательного залога в русском языке другие, и зачастую страдательные конструкции в английском, французском языках будут передаваться на русский язык безличными или неопределенно-личными предложениями.

В тюркских, корейском, японском языках залоговая система более развита. В нее попадают каузативные конструкции (**заставить сделать**), что в русском языке частично отражается в многозначных возвратных глаголах.

В русском языке выделяется **три наклонения. Повелительное наклонение** (императив распространен повсеместно). Несоответствия могут быть связаны с отрицанием в императиве, для чего в некоторых языках имеются особые формы (например, в сербском языке запрет выражается особым глаголом). И, разумеется, трудно найти соответствия тому различению речевых актов, которое можно осуществлять в русском

языке с помощью смены видов глагола в императиве (**садись** – приглашение, **сядь** – требование, просьба).

Сослагательное наклонение как понятие также имеется во многих языках, но условность, предположительность, желательность выражается разными наклонениями (особенно в итальянском). Русский вариант с одним сослагательным наклонением, конечно, проще, хотя иногда трудно осознать, что оно даже не всегда различает реальность и ирреальность события (**если бы ты пришел** может относиться и к нереальному предположению, и к желательной возможности).

Временная система в русском языке проще других, в которых обычно большее число времен, кроме китайского, не имеющего категории времени, и японского, в котором вместо будущего времени употребляется модальность намерения. Кроме того, в немецком, финском распространено употребление настоящего времени в значении будущего. И хотя при спряжении русского глагола в прошедшем времени вместо изменения по лицам происходит изменение по родам, это характерно не только для русского языка. Такое изменение по родам присуще для арабского глагола и частично французского глагола.

Причастие, деепричастие, инфинитив обычно имеют соответствия в других языках. Но функционально, т.е. синтаксически, эти категории отличаются от русского языка. Так, в английском языке имеются конструкции с инфинитивом, неизвестные русскому. В родственном болгарском инфинитива нет. В целом употребление этих форм имеет свою специфику в каждом языке.

4. **Местоимение.** Система личных местоимений – три лица, два числа, изменение по родам в третьем лице – в русском языке даже проще, например, в романских языках сохраняется изменение по родам и во множественном числе, а в русском языке его нет. Но здесь следует помнить, что именно система местоимений сохраняет многие категории в изолирующих языках: в английском они сохранили **склонение** и

различают **три рода**, в болгарском и романских они, **в отличие от существительных**, склоняются. Даже в китайском языке местоимения изменяются по числам, а в **письменном виде** (в отличие от произношения) местоимение третьего лица различается по родам.

Местоименная система сложнее и в славянских языках, в которых почти везде сохранились полные и краткие варианты косвенных падежных форм (например, в болгарском **тебе – ти**).

Определенную сложность представляет возвратное местоимение **себя**, так как в других языках (кроме славянских) отдельных местоименный для указания на субъект нет.

Употребление множественного числа второго лица как вежливой формы соответствует французской традиции. В других языках возможно третье лицо (в немецком), специального местоимения (в испанском *usted*, в китайском *nin*) и т.д.

В системе притяжательных местоимений в русском языке нет характерного для английского и романских языков противопоставления независимой формы (*my – mine*). Но не встречается почти нигде отсутствие специального местоимения для принадлежности к третьему лицу, вместо этого употребляется Р. п. (**его, ее, их**).

Указательные местоимения в русском языке противопоставляются, как известно, по двум степеням близости: **этот – ближняя, тот – дальняя**. Но употребление второй степени более ограничено – обычно используется при противопоставлении, что отличает его от других языков. Известно, что в китайском языке имеется три степени противопоставления: ближний, недалекий, далекий.

Неопределенные местоимения во многих языках образуют сложные системы, причем эти системы по функциям не совпадают друг с другом даже в славянских языках. Поэтому при изучении русских неопределенных местоимений лучше их не сопоставлять с родным языком учащихся. Нужно быть внимательным и с местоимением **один** (в предложении типа

один человек сказал). Оно не является неопределенным артиклем (в отличие от других языков) и употребляется для выражения неопределенности гораздо реже.

5. **Числительное.** Система числительных в русском языке специфична тем, что в ней числительное **один** изменяется по родам и числам, **два** – по родам. Правда, числительное **один** обладает этими категориями и в других языках. Также после **ста** для обозначения чисел в русском языке используются существительные **тысяча, миллион** – это необычно. Но в английском языке числительное вообще не выделяется в отдельную категорию.

В образовании составных и сложных числительных используется необычное слово **сорок** и не всегда понятный суффикс **-надцать**, за которым не угадывается исторически измененное указание на **десять**, что сделало бы этот способ образования более обычным (как в английском, немецком и даже в китайском языках).

6. **Служебные слова.** Их сопоставлять сложно, так как иногда при внешнем сходстве или даже совпадении (особенно у междометий) они зависят от функциональных систем своих языков. Но общее количество частиц в русском языке больше чем в других языках, хотя они там также имеются.

3. Особенности русского синтаксиса

Особенностью русской синтаксической системы, как известно, является **порядок слов**. Действительно, он в меньшей степени определяется синтаксическими закономерностями, а в большей – коммуникативными, чем, например, в тюркских или японском (где сказуемое стоит всегда на последнем месте), немецком с обязательным местом сказуемого в главном и придаточном предложениях. Правда, здесь следует помнить, что и в русском языке многие правила определяются

структурными характеристиками слов, например расположение предлога перед зависимым словом. Однако даже в таких языках со «строгим» порядком слов, как английский и китайский, встречается инверсия, вызванная коммуникативными задачами.

Имеются определенные несоответствия в построении **отрицательных предложений** между русским и большинством других языков. Так, в русском языке отрицательная частица ставится в основном перед своей сферой действия, тогда как в английском она занимает позицию перед сказуемым. Ср. англ.: He has not met him in the garden – может означать **он не встретил его в саду** и **он встретил его не в саду**.

Особенностью русского синтаксиса является **двойное отрицание**, т.е. когда в отрицательном предложении употребляется и отрицательное местоимение: Он **никого не** видел. В большинстве других языков второе местоимение должно быть неопределенным, т.е. достаточно одного отрицания, хотя есть языки также с двойным отрицанием (даже без местоимения). Так, во французском языке обязательно двойное отрицание: Je ne sais pas.

Предложения с **именным сказуемым** в русском языке отличаются отсутствием связки в настоящем времени. Однако в тюркском и арабском языках также обходятся без связки. В китайском без связки употребляется сказуемое-прилагательное.

Есть языки, отличающиеся **организацией простого предложения**. Так, в грузинском языке используется один падеж для подлежащего непереходного глагола и прямого переходного, тогда как для подлежащего **переходного** глагола есть особый падеж, называемый эргативным. Однако большинство языков в этом смысле устроены так же, как и русский.

Все разнообразие **сложных предложений** в языках можно свести к трем основным типам.

1. К «европейскому» типу относятся предложения, части которого построены по типу простых, а синтаксическая зависимость и смысловой

характер связи выражены союзом. Этот тип предложений характерен для языков индоевропейской семьи, семитских, финно-угорских. Поэтому студенты, носители этих языков, при изучении русского языка испытывают сходные трудности в изучении конкретных семантических значений разных союзов, т.е. синтаксическая структура русского сложного предложения не содержит проблем принципиального характера.

2. Для носителей алтайской семьи языков, монгольского, турецкого, корейского языков привычным является строить предложения с **инфинитивной** формой глагола (причастием, деепричастием, инфинитивом). Они все время пытаются строить **сложные** фразы, и для них непривычны такие предложения, как **Наташа пишет, Маша поет**.

3. Самые большие трудности испытывают студенты, язык которых относится к изолирующему типу (носители китайского, вьетнамского, лаосского языков, ряда языков Африки). Синтаксическое строение русского предложения настолько отличается от их родного языка, что построение даже простых русских фраз представляет для них большие трудности. Придаточное предложение в языках такого типа построено с использованием такого синтаксического механизма, который можно назвать «включением»: функция синтаксического подчинения кодируется не союзом, как в первом типе, не инфинитивностью сказуемого (т.е. формой синтаксически зависимой – причастием, деепричастием и т.п.), а расположением в предложении. Придаточное предложение в таких языках является как бы членом главного. Студенты, привыкшие в родном языке к технике «включения», при изучении русского испытывают значительные трудности даже при построении самой схемы сложного предложения (т.е. поставить рядом две личные формы и связать их союзом).

В области сложных предложений следует обращать внимание на **бессоюзные предложения**, причинно-следственное, условное и другие значения в которых выражаются при помощи интонации.

Таким образом, при работе над сложным предложением в иностранной аудитории необходимо учитывать соответствующие типы данных предложений в родном языке учащихся.

4. Особенности русской лексики

При изучении русской лексики следует помнить, что имеется много различий в выборе лексических значений для той или иной ситуации. В результате этого одному русскому слову может соответствовать несколько слов в другом языке и наоборот. Ср. во французском court – короткий, краткий, кратковременный, внезапно.

При изучении **фразеологической системы** также встречается большое разнообразие, так как метафора, часто встречающаяся во фразеологизме, нередко не имеет соответствий в других языках. Однако практически во всех языках имеются такие основные типы фразеологизмов, как идиомы (**стреляный воробей**), коллокации (**оказывать влияние**), составные наименования (**железная дорога**), речевые этикетные формулы (**будьте добры**).

При изучении лексики необходимо обращать внимание на **способы словообразования**. Для русского языка характерно широкое использование префиксов и суффиксов. В тюркских языках, как известно, не используются приставки, а суффиксы встречаются практически во всех языках, в том числе и в китайском. Однако их частота в различных языках различна. Кроме того, в русском, английском и романских языках суффиксы чаще используются для передачи оттенков значений.

Для русского языка нехарактерен такой способ, как **конверсия**, т.е. использование одного слова в функции разных частей речи. То же самое можно сказать и об образовании новых слов за счет сложения основ – это происходит в русском языке не так часто (например, по сравнению с

немецким языком). Кроме того, почти не используются (по сравнению с арабским) аффиксы внутри слова – интерфиксы.

Основные термины и понятия.

Интонация, ударение, система гласных, тон, ассимиляция, оглушение, редукция, противопоставление, морфема, синкретический способ, залоговая система, степени сравнения, наклонение, временная система, именное сказуемое, организация простого предложения, конверсия.

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. В чем заключается специфика русской фонетической системы?
2. В чем заключаются особенности русской морфологии?
3. Какие общие категории присущи имени существительному и прилагательному?
4. В чем состоит особенность русского причастия?
5. Раскройте особенности русского синтаксиса.

Темы рефератов.

1. Особенности современной русской фонетической системы.
2. Особенности русской морфологии.
3. Основные особенности русского глагола.
4. Особенности русского местоимения.
5. Особенности русского числительного.
6. Особенности русского сложного предложения.
7. Особенности русского простого предложения.
8. Особенности русской лексики.

Литература.

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1977
2. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.
3. Антонова Д.Н. Фонетика и интонация. М., 1988.
4. Щерба Л.В. Основные проблемы языкознания. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд-во СПбГУ, 1998.

РАЗДЕЛ VI. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С РУССКОЙ ФОНЕТИКОЙ, ГРАММАТИКОЙ, ЛЕКСИКОЙ

1. Лингводидактический аспект усвоения иностранными учащимися русской фонетической системы

Лингводидактическое описание фонетической системы русского языка отличается от описания академического. Например, лингводидактическое описание включает сведения об особенностях произношения⁵¹. В академических грамматиках обычно в описании русских звуков обращается внимание на те органы артикуляции, которые «отвечают» за произношение дифференциальных признаков фонем (например, смычка губ при произношении губных [б], [п], [м], вибрация голосовых связок при произношении звонких [л], [м], [р] и т.д.). Однако для постановки правильного произношения необходимо обращать внимание на более существенные детали. Большое изменение в описании вносит и то, что в преподавании можно опираться только (прежде всего) на ощутимые моменты артикуляции (например, огубленность – ощутимый для изучающего язык момент, а напряжение голосовых связок – нет)⁵².

Следует также помнить и то, что, несмотря на совпадение описаний фонем русского языка в практических теоретических работах, тем не менее лингводидактическое описание обычно имеет практические цели. Некоторые части этого описания даются не так подробно. На них обращают внимание лишь тогда, когда в родном языке учащихся нет тех или иных фонем или они произносятся по-разному. Поэтому, например, особенности произношения губных подробно рассматриваются на занятиях с корейцами, испанцами – в их языках схожие звуки

⁵¹ См.: Антонова Д.Н. Фонетика и интонация. М., 1988

⁵² Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.

произносятся иначе, но почти не затрагиваются у англичан, французов, немцев, славян.

При лингводидактическом описании также обращается внимание на то, что для русского языка характерно напряжение тех мышц, которые могут быть не использованы при говорении на родном языке студента. Так, для испанской аудитории трудным оказывается произношение всех **смычных согласных**, потому что в испанском языке это происходит с меньшим напряжением мышц, а при обучении французов, наоборот, необходимо снимать излишнюю напряженность, свойственную французской артикуляции. Поэтому преподавателю-русисту с самого начала необходимо обращать внимание на общие характеристики русского произношения, которые называются «постановка артикуляционного аппарата», и тренировать его.

Известно, что обучение произношению связано с обучением чтению. В результате особенностей безударных слогов, оглушения конечных звонких согласных произношение может заметно отличаться от написания. Об этом также следует предупреждать в самом начале обучения, как и о **слитном** произношении сочетания **тся – [ца]** в возвратных глаголах.

Следовательно, вводно-фонетических курс содержит сведения по графемике и в определенной степени соответствует обращению к фонологическому уровню, встречающемуся в академических грамматиках.

Особенности фонетической системы русского языка. Основные трудности при освоении фонетической системы русского языка связаны с такими ее особенностями, как **редукция безударных гласных**, противопоставление **по твердости-мягкости согласных**, наличие **типологически редких звуков**. Кроме того, приходится уделять большое внимание дополнительной артикуляции, а также ассимиляции соседних звуков.

Редукция гласных. Одним из самых трудных фонетических явлений в русском языке для иностранцев является редукция гласных.

Обычно говорят о двух степенях редукции гласного. Явление редукции, т.е. **сокращение длительности**, происходит со всеми гласными, но в определенных случаях оно приводит к качественным изменениям:

– если безударное [о] находится в первом предударном слоге, то оно произносится как [ʌ] (звук более задний и закрытый, чем [a]), а если еще дальше от ударения или же в заударном, то редуцируется еще больше и превращается в звук, обычно обозначаемый как [ɤ]: молоко [м'ьлАкó], утро [úтр'ь].

– если безударное [е] находится в первом предударном слоге, то оно произносится как [и]: метро [м'Итрó], а если еще дальше или же в заударном, то оно редуцируется в очень краткий и-образный ненапряженный звук, который в транскрипции обычно передается как [ɨ]: телефон [т'ьл'ифон], море [мор'ь].

Противопоставление твердых и мягких согласных. Трудности в речи иностранцев нередко связаны с неправильным произнесением твердых и мягких согласных при говорении и неразличении их при аудировании.

Смягчение (**палатализация**) – это часть общей артикуляции, которая состоит в подъеме спинки языка. Например, такая артикуляция появляется при последовательном произнесении **согласного и й**, поэтому преподаватели обычно используют такие сочетания для постановки палатализованных (обычно сочетания **нья**), чтобы учащийся сначала почувствовал такую артикуляцию. Однако это может привести к появлению призвука **й** вместо палатализации (произношение **Танья** вместо **Таня**), поэтому здесь требуется отдельная работа.

Глухие и звонкие согласные. Трудностью для многих иностранных учащихся является необходимость **оглушения** звонких согласных в конце слова **клуб** [клуп], **друг** [друк], перед глухими **вчера** [фчира], а также **озвончение** глухих перед звонкими **сделать** [зд'ельт'].

Типологически редкие фонемы русского языка. Среди русских фонем есть такие, которые не представлены в других языках.

Так, почти всегда вызывает трудности согласный [л], который отличается не только от близкого ему «среднеевропейского», но и от более близких к русскому звуков английского и итальянского языков.

Нередко допускаются ошибки при произнесении шипящих [ш], [ж], [щ], а также [ч] и в некоторой степени [ц]. Это говорит об уникальности русской фонетической системы. Действительно, шипящие и [ч], отсутствуют в ряде языков, а там, где они есть (в польском, немецком, английском, китайском и т.д.), произносятся не так, как в русском.

Из гласных самым сложным оказывается звук [ы]. Он ниже по подъему, чем европейское [i], и не такой передний.

Ошибки произношения происходят не только из-за того, что учащийся неправильно понял, какие движения языком и губам он должен делать. У некоторых студентов вызывает затруднения произношения русского [р]. Это вызвано нетренированностью мышц языка, обеспечивающих вибрацию.

Одной из особенностей лингводидактического описания русской фонетики является то, что ряд звуков произносят с небольшим **варьированием места смычки**. Например, [р] **палатализованное** может произноситься и с загнутым назад **кончиком** языка (ретрофлексный звук) и **спинкой** (дорсальный). В учебных описаниях обычно выбирают тот вариант, который позволяет избежать возможной ошибки.

Обучение правильной постановке звуков заставляет обращать внимание на **сходство** в артикуляции различных звуков, так как оно может помогать постановке правильного произношения. Например, если уже известно произношение [ы], то при обучении произношению [Л] используют сочетание этого гласного с [л]: был, плыл и т.д. Это демонстрирует сходство в месте артикуляции данных звуков при том, что один звук гласный, а другой согласный.

Другой особенностью является то, что приходится обращать внимание на похожие звуки, которые трудно различать нерусскому. Так, особое внимание необходимо уделять различию звука [ч] и [т] палатализованного, который произносится с заметным призвуком, близким к [ч] или [ц].

Интонация. Как известно, русская интонация получила наиболее полное описание именно в методике преподавания РКИ. Были выделены обобщенные типы интонации, получившие название интонационных конструкций (ИК), которые были введены Е.А. Брызгуновой.

До Е.А. Брызгуновой в основном отмечалось только движение голоса **вверх** (восходящая интонация) или **вниз** (нисходящая интонация). Для преподавания РКИ этого было недостаточно. В интонационной конструкции учитывается **высота голоса** в предударном и ударном слогах и **направление движения в ударном слоге**⁵³.

В русском интонировании различают семь типов интонационных конструкций.

Повествовательная интонация ИК 1 (Он пришел ко мне).

По коммуникативной ценности важной является *интонация незавершенности* ИК 3 (Он пришел?) (общий вопрос).

Важна *интонация частного вопроса* и противопоставления ИК 2 (Кто вас просит? Он москвич?).

На начальном этапе усваивается ИК 4 *в сопоставительных вопросах* (А Наташа?).

Важна для общения и *восклицательная интонация* ИК 5 (Какой красивый!).

При общении с русскими иностранцы нередко слышат и ИК 6, которая отличается от ИК 5 тем, что после подъема голос не опускается. ИК 6 нужна для переспроса (Какой это автобус) (т.е. человек не расслышал

⁵³ См.: Брызгунова Е.А. Звуки и интонации русской речи. М., 1977

сказанного). ИК 6 (наряду с ИК 3, ИК 4) используется в неконечной синтагме и вносит частично разговорный оттенок. Какой красивый! Кто это говорил?

Выделяют также ИК 7 (*интонация презрения*) (Какой он ученый!). Она изучается на завершающем этапе.

Таким образом, понятие интонационной конструкции содержит в себе обобщение, представленное в семи типах ИК. Такая степень обобщения позволяет запомнить основные особенности и научиться их воспроизводить.

Описание русской интонации при помощи ИК было признано удобным и эффективным и стало использоваться в теоретических работах, что является одним из примеров влияния лингводидактического описания языка на теоретическую лингвистику.

2. Лингводидактический аспект усвоения иностранными учащимися русской грамматической системы

При любом уровне владения языком у студента должно быть представление о языковой системе – пусть на первом этапе неполное – и умение использовать полученные знания в речи. В соответствии с этими задачами выбирается системный или функциональный подход к описанию грамматики.

На начальном этапе представление о грамматической системе ограничено. Учащийся должен знать самые нужные для общения категории, причем не все значения, а только те, от которых легко перейти к другим их значениям. Например, для настоящего времени первостепенным будет значение «в момент речи», а не «всегда» и другие, поскольку от значения «в момент речи» можно перейти к значению «всегда» (сюда входит этот момент), а наоборот – нельзя: не будет отличия от других времен. **На среднем этапе** учащийся должен получить достаточно полное

представление о системе в целом, хотя для активного употребления использует только часть знаний. **На завершающем этапе** обучения роль сведений, необходимых для свободного активного употребления основных грамматических средств русского языка, возрастает. Соответственно возрастает и роль функциональной грамматики, поскольку она включает в себя правила выбора средств для выражения какого-либо смысла. Однако надо учитывать, что при выборе синонимических средств говорящий опирается на представления о системе языка, учитывая ту роль, которую играет в ней каждое из сравниваемых средств. Следовательно, и в этом случае основой описания остается грамматическая система, поэтому педагогическое описание грамматики всегда соединяет системное описание с функциональным.

Но даже системно-структурные фрагменты в грамматике РКИ не совпадают с описанием академическим (тоже применяющим системно-структурный подход). Иным может оказаться даже членение на части речи. Например, в педагогической грамматике удобно неопределенные местоимения и наречия рассматривать как единый разряд. Кроме того, фрагменты системы оцениваются с точки зрения важности для изучения. Некоторые малозначащие и редкие явления вообще не попадают в педагогическую грамматику. Особо подробно описываются «трудные случаи», а это обычно случаи, когда выбор граммы требует больше информации или больше мыслительных операций говорящего. Например, это ситуация конкуренции видов, выбор неопределенного местоимения или формы прилагательного. Особого внимания требуют и грамматические явления, редко встречающиеся в языках мира, как, например, предикативная форма прилагательного.

Роль изучения грамматической системы языка очень четко определена в работах Л.В. Щербы, который подчеркивал, что грамматика является «объективной языковой действительностью, управляющей нашей

речью»⁵⁴. Грамматические закономерности формируют предложение (а следовательно, и речь в целом). Однако нельзя забывать, что языковая система представляет собой сложный организм, в котором сосуществуют разные составные части: фонетика, лексика, морфология, синтаксис. Эти аспекты языка характеризуются разными связями и тесным взаимодействием. И если в теоретических, описательных грамматиках, предназначенных изучить систему языка в познавательных целях естественно представлены все аспекты языка в их относительно расчлененном виде, то для практических целей обучения необходимо иное распределение аспектов, особое изложение материала, при котором главное внимание уделяется раскрытию связей между разными сторонами языковой системы, выявлению взаимного воздействия лексики, морфологии, синтаксиса, функционированию языковой системы в целом. Кроме того, важно учитывать еще одно обстоятельство: хотя практическая грамматика в определенном смысле представляет собой основу обучения, специального грамматического аспекта в преподавании РКИ не выделяется. Это кажущееся противоречие снимается за счет особой организации учебного материала, при которой в поле зрения преподавателя одновременно находится и лексика, и грамматика.

Важно помнить, что практическая грамматика не описывает систему языка, не рассказывает о языке, а учит практически им пользоваться. Поскольку практическая грамматика должна обеспечить учащимся возможность говорить и читать на русском языке, понимать русскую речь, изучение языковых явлений должно приближаться к потребностям и конкретным нуждам самих учащихся.

Для практики обучения русскому языку иностранцев важны вопросы **отбора** материала, его **организации** и **форм** работы.

⁵⁴ Щерба Л.В. Основные проблемы языкознания. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд-во СПГУ, 1998. С. 13

Отбор материала. Известно, что в учебных целях нужно ограничение изучаемого материала, т.е. учащимся для практического усвоения необходимо отобрать определенный лексико-грамматический минимум, причем для учащегося разных категорий эти минимумы будут разные. Можно даже говорить о **членении** лексико-грамматического материала и о **выделении** учебных минимумов в рамках, например, двух этапов обучения: **начального** и **продвинутого**. Это связано еще и с тем, что на продвинутом этапе иностранные учащиеся переходят из сферы учебного, «**выборочного**» языка в естественную сферу речи и вынуждены усваивать большой лексико-грамматический материал из окружающей среды, что в определенной степени разрушает выработанные на НЭО соответствующие навыки и умения. Это обстоятельство делает актуальной задачу минимизировать учебный материал, соотнести его с усвоенным лексико-грамматическим материалом на первом этапе обучения.

Принципы отбора лексико-грамматического материала в рамках практической грамматики следующие. Минимум лексико-грамматического отбирается с учетом:

- конкретной **цели** обучения и состава учащихся;
- родного языка учащегося;
- языковой характеристики определенной сферы общения (частотность, продуктивность, стилистическая маркированность и др.);
- типичности отбираемых речевых единиц для современного литературного языка и их необходимости для активного речевого общения в той или иной речевой ситуации.

Степень важности лексико-грамматического материала для конкретного минимума определяется:

- спецификой самой системы русского языка;
- степенью сходства и расхождения с родным языком учащегося;
- степенью методической целесообразности (соответствие, например, взятого материала и **форм** работы над ним **речевым**

потребностям и **возможностям** учащихся, а именно **необходимость, достаточность, доступность**).

В целом лексико-грамматический минимум должен включать в себя материал, характерный для всей системы языка (быть своего рода «каплей воды»). Поэтому в поле зрения преподавателя должны быть отражены следующие особенности русской языковой системы:

- сочетание флективной системы склонения с предложной системой (предложно-падежное управление);
- видовременная система русского глагола;
- специфика структуры словосочетаний и предложений;
- особенности словорасположения (порядка слов) в русском языке;
- ритмико-интонационное оформление русского предложения.

Продумывая характеристику того или иного явления, свойственного русскому языковой системе, преподаватель в целях обучения должен иметь в виду ряд моментов.

1. Так как предложение строится на основе словосочетаний, своего рода «строительных блоков», то в минимуме должны быть представлены прежде всего словосочетания, которые в максимальной степени формируют предложение. Известно, что разные слова и словосочетания имеют разную способность присоединять к себе распространители. Например, глагол **читать** присоединяет разное количество дополнений: **читать газету, лекцию, мысли**. Глагол **оказать** употребляется в более ограниченных словосочетаниях: **оказать помощь, поддержку, сопротивление**.

Таким образом, лексико-грамматические единицы, свободно входящие в различные словосочетания, позволяют шире вести работу над построением предложения, закрепляют в речи учащегося однородные элементы, обеспечивают работу по моделям.

2. В связи с тем, что в русском языке предложение является основной речевой единицей, а также и единицей обучения, для речевой

практики особую ценность имеет тот лексико-грамматический материал, который обладает способностью формировать, конструировать предложения. В системе русского языка предложение формируется в основном **существительным** и **глаголом**, остальные части речи (безусловно, важные) играют второстепенную роль. Особую структурообразующую роль играют служебные слова. Для развития навыков построения предложения важнее **переходные глаголы**, так как они дают возможность строить трехчленное предложение. Сравним: он занимается – он читает **книгу (газету...)**; он отдыхает – он слушает **музыку (радио...)**.

3. Отобранный для минимума материал должен отражать частотность употребления лексико-грамматических единиц в речи. Важно иметь в виду, что в разных сферах частотность употребления той или иной единицы будет различной. Например, **племя, времена** для историков могут быть частотными: славянские племена...

4. Лексико-грамматический минимум должен содержать явления, продуктивные для современного русского литературного языка, так как с помощью продуктивных моделей учащиеся могут понимать новые для них явления в языке и активно ими пользоваться. Например, в эпоху начала освоения космоса были продуктивными такие слова, как **прилуниться, приземлиться, приводниться**.

Таким образом, при отборе лексико-грамматического материала должны учитываться не только методические, но и лингвистические, внеязыковые факторы.

Организация материала. Практические задачи обучения русскому языку как иностранному требуют, как известно, особой организации отобранного материала. Дело в том, что морфология и синтаксис изучаются во взаимосвязи, а грамматические закономерности в свою очередь раскрываются в связи с лексикой, т.е. организацию учебного материала характеризуют взаимные связи языковых аспектов. В связи с

этим весь учебный материал распределяется не по линейной, а по **концентрической** системе. Линейное расположение материала характерно для изучающих русский язык – носителей русского языка, т.е. для тех, кто нуждается в обобщении, систематизации, углублении уже имеющихся знаний. Поэтому в школе изучаются существительное, прилагательное, числительное, местоимение, глагол, причастие, деепричастие, наречие, предлог, союзы, частицы. Для иностранца это неприемлемо, так как после изучения только одной части речи он не сможет полноценно общаться. Речевая деятельность – это синтетическое целое, в котором **одновременно** реализуются все аспекты языка: фонетика, морфология, синтаксис, лексика. Для активного овладения языком иностранным студентам необходимо концентрическое расположение материала. В целом концентры, как известно, объединены этапом обучения. Концентры на разных этапах обучения (в зависимости от их целей, задач и характера аудитории...) различаются по объему и характеру расположения материала.

Так как для практики обучения РКИ характерна опора на синтаксис, в частности на речевую единицу – предложение, уже в концентры начального периода включается **сложное предложение**, которое вводится на базе усвоения структуры простого предложения. Например: он читает хорошо. – Я знаю, как он читает. – Вы знаете, как он читает? – Да, я знаю, как он читает.

На основе известного лингводидактического правила в организации учебного материала система его подачи строится от простого к сложному, хотя нужно иметь в виду, что некоторые простые предложения труднее сложного, например: он не пришел из-за дождя.

В зависимости от подготовки учащихся и этапа обучения концентры становятся большими, а лексико-грамматический материал группируется не по формальным признакам (например, существительное + глагол), а по **логико-семантическим группам**, например способы выражения времени,

места, причины и т.д. Такая группировка позволяет повторить и закрепить ранее изученное, но повторение в этом случае проходит более интенсивно, так как организуется по новому принципу, а после введения новых частей материал снова обобщается. Этот подход позволяет сделать важный для лингводидактики вывод о том, что правильное членение лексико-грамматического материала обеспечивает и методически правильную организацию обучения.

Например, русскому языку присуща категория рода, которая не во всех языках, как известно, получает формальное выражение (в частности, в венгерском). Поэтому может встать вопрос, какого рода существительное надо брать вначале. Традиционно начинают с мужского рода. Но ярко ли проявляется родовой показатель у этих существительных? Ведь в исходной форме они имеют нулевое окончание с основой на согласный, причем разные, + на -й. Родовой показатель ярче выражен у существительных женского рода, у большинства слов среднего рода. Следовательно, формальный признак рода учащийся сможет более наглядно обнаружить у существительных женского или среднего рода. Эти типы существительных, очевидно, и нужно брать вначале: страна, земля, море, окно. Правда, это не всегда реализуется на практике. К тому же различны потребности этой лексики.

Кроме того, не любую словарную единицу можно взять для работы над категорией рода. Так, из двух разновидностей склонения твердая разновидность легче усваивается с фонетической точки зрения.

Этот пример свидетельствует о необходимости четкой организации материала, имеющего специфические для русского языка характеристики.

Следует помнить, что концентрическая подача материала тем не менее должна создавать у учащихся представление об общей системе языка. Для этого необходимо соблюдать требование периодической систематизации, обобщения изучаемого материала.

3. Лингводидактический аспект работы с русским синтаксисом

При определении основных принципов работы по синтаксису в преподавании РКИ необходимо обращать внимание на решение следующих вопросов.

1. Какое место занимает синтаксис в учебном процессе?
2. На какие структурные и смысловые признаки предложения нужно обращать внимание учащихся в первую очередь?
3. Что нужно учитывать при отборе материала по синтаксису в целом?
4. Чем определяется последовательность работы над отобранными конструкциями?
5. Каковы наиболее эффективные для учащихся пути овладения наиболее важными синтаксическими конструкциями?

Нужно помнить, что подход к изучению синтаксиса, отбор материала и подача его в обучении иностранным учащимся РКИ существенно отличаются от подхода к изучению синтаксиса **в русской аудитории**, где нет необходимости учить строить предложение, т.е. речевую единицу.

В преподавании РКИ синтаксис как раздел грамматики преобразуется в практических целях в учебном процессе не только в отношении **последовательности** его изложения, но главное, **в принципах его подачи**. Основой для такого преобразования материала служит указание Л.В. Щербы о разграничении **активной** и **пассивной** грамматики. Л.В. Щерба отмечал, что с позиций активной грамматики в синтаксисе должны рассматриваться вопросы о том, «как выражается та или иная мысль, например **как, какими** языковыми средствами выражается предикативность вообще? **Как** выражается описание того иного куска действительности? **Как** выражается логическое суждение и его «5» и «Р»? и т.д.

Эта мысль Л.В. Щербы помогает раскрыть понятие так называемых логико-смысловых групп в учебном материале. Именно потому, что **активный** синтаксис призван обучать **активному** владению речью, за основу в организации учебного материала берется не **формальная** характеристика явления, а выражение **значения, смысла** (при установке на пассивную грамматику, обеспечивающую **рецептивное** владение языком за основу берется **грамматическая форма**). Организация синтаксического материала по логико-смысловым группам отражена в программах и учебниках по русскому языку для иностранцев.

Синтаксис при обучении русскому языку иностранцев изучается на протяжении всего периода обучения, является «сквозной темой». Изучение синтаксиса начинается с первых шагов обучения при овладении формами связи слов (согласование, управление, примыкание), включает овладение нужными словосочетаниями, наряду с последовательным и систематическим усвоением различных типов простого и сложного предложения. Морфология изучается в тесной связи с синтаксисом и на синтаксической основе, т.е. морфологические категории усваиваются не в изолированном виде, а через структуру словосочетания и предложения.

4. Лингводидактический аспект работы с предложно-падежной системой русского языка

Русский язык, как известно, характеризуется развитой флективностью, и наряду с этим для выражения связи между словами в нем используется значительное количество различных предлогов. При этом:

одна и та же падежная форма выражается разными **флексиями**, например: Д. п.: отцУ, матерИ, сестрЕ, преподавателЮ;

одно общее значение может выражаться различными **формами**, например значение времени: в апреле, в понедельник, 5 декабря;

одна и та же падежная форма может выражать разные **значения**, например, Вин. п.: читаю книгу, читаю неделю;

один и тот же падеж может употребляться с разными **предлогами**, например, Вин. п.: **в** школу, **на** урок, **про** школу, **с** неделю, **на** неделю, **за** неделю;

один и тот же предлог может употребляться с разными **падежами**, например: брат **с** сестрой, ростом **с** сестру, пример **с** сестры.

Для иностранных учащихся трудности в усвоении этих форм усиливаются в связи с расхождением форм и значений в сопоставлении с родным языком. Все это обилие форм и значений требует от преподавателя РКИ большого умения в организации работы по изучению предложно-падежной системы.

Для ответа на вопрос о том, какими путями целесообразно вводить предложно-падежные сочетания в речевую практику учащихся, следует вспомнить некоторые общие закономерности, по которым формируются типичные для русского языка предложно-падежные сочетания.

Известно, что предложно-падежные словосочетания (далее – СС) различаются **по составу** (или структуре) и **значению**. Характерным признаком структуры СС является наличие главного и зависимого слова, например: учить детей, желание учить, учеба студентов.

СС могут быть глагольным, глагольно-именными, именными. Наиболее трудны для усвоения глагольно-именные СС.

Связь между компонентами СС может быть строго обязательной: работать в университете, на заводе – работать над дипломом, хорошо работать.

Учащиеся должны научиться практически определять различные связи слов внутри СС.

Согласование – это такой вид связи, при котором зависимое слово (полные прилагательные, причастия, порядковые числительные, некоторые местоимения) употребляется в тех же формах рода, числа и падежа, что и

главное (существительное) (интересный урок, интересные уроки, интересным уроком). При изменении формы главного слова соответственно изменяется и форма зависимого слова.

Управление – это такой вид связи, при котором зависимое слово (как правило, существительное) находится при главном (глагол) в форме определенного косвенного падежа: приехать на учебу. При изменении главного слова зависимое слово не изменяется: пригласить друзей, приглашу друзей, пригласили друзей и т.д.

Примыкание – это такой вид подчинительной связи, при котором к главному слову присоединяется по смыслу зависимое неизменяемое слово: постоянно **торопиться** (гл.), **обещать** (гл.) приехать, **бежать** (гл.) быстрее, очень **важно**. В роли главного слова могут выступать разные части речи, а в роли зависимого – только те части речи и формы, которые являются **неизменяемыми**: наречие, деепричастие, инфинитив, форма сравнительной степени прилагательного и наречия: **читать** вслух, **плыть** быстрее, очень **нужный**, **трудиться** не переставая, **попросим** спеть, человек постарше.

Для понимания закономерностей употребления тех или иных предложно-падежных сочетаний в речи следует учитывать ряд факторов, которые влияют на формирование предложно-падежных СС.

1. Влияние **грамматического фактора**: читать книгу – чтение книги, так как в зависимости от различной морфологической характеристики главных слов, входящих в СС, избирается или Р. п. или В. п. зависимого слова. Подобного рода закономерность является примером универсальных отношений для **переходных** глаголов и соответствующих отглагольных существительных: **изучать** язык – **изучение** языка.

2. Влияние **лексического фактора** (это можно показать на СС, обозначающем время): в сентябре, в среду, 8-го марта. Лексическим различием также вызваны разные СС: **варить кофе**, **вскипятить молоко**.

Здесь, правда, действуют и экстралингвистические факторы, обусловленные культурными различиями.

3. Влияние **структурно-семантического фактора** (например, в СС с Т. п. при обозначении образа действия): **писать с ошибками – писать неровным почерком**. Выбор формы с предлогом или без предлога, как известно, зависит от лексической характеристики компонентов, причем Т. п. без предлога, в основном, входит в трехчленное СС: **сказать С улыбкой – улыбнуться приветливой улыбкой, бежать С криком – закричать громким криком**.

Из примеров видно, что, усваивая те или иные СС, учащийся должен обращать внимание на их лексико-грамматические свойства. Нередко грамматический, лексический и структурно-семантический факторы, переплетаясь, создают сложную взаимосвязь формы и значения.

Таким образом, в практике обучения РКИ предложно-падежные сочетания должны группироваться по-разному, с учетом указанных выше факторов. В одних случаях необходимо выделять группы СС на основе **общих грамматических признаков**, в других – на основе **лексических** или **лексико-грамматических**, в третьих – с учетом особенностей структуры СС. Необходимо также различать СС по признаку обязательной или факультативной сочетаемости. Разумеется, что начинать работу следует с наиболее ясных соотношений и зависимостей и особое место нужно отводить таким СС, которые трудно разграничиваются и требуют большого количества упражнений.

Особое внимание должно быть уделено глагольному управлению. Глаголы, употребляющиеся с определенным падежом, должны группироваться вокруг падежной формы и падежного значения, например: глаголы с Д. п. – **мешать, препятствовать, способствовать**; с Т. п. – **заниматься, интересоваться**.

При обучении активному усвоению глагольно-именных СС одна и та же предложно-падежная форма сохраняется и в глагольно-именных, и в

именных СС: **готовится к экзамену – подготовка к экзамену**. В других группах СС предложно-падежная форма меняется с изменением характера компонента СС, например: **благодарить преподавателя – но благодарность преподавателю**. На начальном этапе обучения важно следить за тем, чтобы в одну группу объединялись однотипные предложно-падежные СС, так как разнородные по структуре СС затрудняют тренировку в употреблении лексико-грамматических единиц.

Более эффективному усвоению значения и употребления предложно-падежных СС способствует не только четкая организация материала и правильная последовательность его введения, но и умелое сопоставление и разграничение изучаемых единиц с помощью **антонимов** и **синонимов**.

Так, например, антонимичное противопоставление может помочь раскрыть особенности употребления СС с Т. п. – **говорить с улыбкой ≠ говорить без улыбки**.

При помощи синонимичных СС также можно уточнить значение предложно-падежных конструкций. Здесь, правда, следует иметь в виду, что существуют синонимичные по значению конструкции, которые **взаимно заменяются**, например: **возле дома = около дома** (разграничение в стилистическом плане), и которые **взаимно не заменяются** (так как являются скорее всего дублетными конструкциями), например: **сидеть у окна – сидеть около окна** (структуры синонимичны); но **сидеть около брата – сидеть у брата** (необходимо различать по значению). Использование синонимичных структур поможет разграничить также значение формы с предлогом **при**, например: **повесить объявление при входе = около входа**.

Умело подобранные примеры должны показать учащимся, что совпадение форм в предложно-падежных конструкциях не означает **тождества** в значении этих конструкций: **сидеть у окна ≠ сидеть у брата; работать медсестрой ≠ работать зимой ≠ работать вилкой**.

Таким образом лексико-грамматический материал СС требует тщательной классификации и группировки.

Преподавателю РКИ необходимо выработать умение: производить анализ СС и определять в них главное и зависимое слова; разграничивать обязательную и факультативную сочетаемость слов и определять характер связи слов и значение, которое при этом выражается; подбирать примеры, составлять однотипные ряды и распространять СС; разграничивать значение СС, сходных по формальному признаку; организовывать лексико-грамматические единицы с учетом их языковой характеристики; учитывать соответствия и расхождения с родным языком учащихся и предупреждать возможные ошибки студентов.

5. Лингводидактический аспект работы с лексикой русского языка

Теоретическую составляющую в лингвистическом обосновании работы над лексикой при обучении русскому языку иностранных учащихся можно найти в исследованиях лексикологов, которые большое значение придают вскрытию системных в нее отношений⁵⁵.

Системные связи в лексике, как известно, обнаруживаются на двух уровнях: парадигматическом и синтагматическом. **Парадигматические свойства** слов проявляются при анализе отношений слов, находящихся в пределах **однородных** лексико-семантических групп и рядов слов (это вертикальная ось), например, в группе **ставить, класть, вешать**.

Синтагматические свойства слов проявляются при анализе отношений слов с другими словами, входящими в определенную синтагматическую цепь высказывания, и характеризуют закономерности сочетаемости слов (это горизонтальная ось), например, при анализе связи слов типа: **он ставит стакан на стол – стакан стоит на столе**. Идеи

⁵⁵ См., например, Шмелёв Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1987. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М., 2002. Алефиренко Н.Ф. Семантика языка. М., 2006 Новиков Л.А. Семантика текста. М., 1983 и др.

сочетания этих разноплановых подходов к анализу лексики продуктивны для преподавания русского языка иностранцам, так как они позволяют вскрыть истинную семантику слов и отличие их употребления в одном языке от другого.

Известно, что лексические единицы в языке взаимосвязаны, они представляют собой определенную систему. Кроме того, при сложных взаимосвязях лексики и грамматики лексика в целом должна рассматриваться с точки зрения как лексических, так и грамматических свойств слов. Так как лексическое значение слова проявляется не только в отдельной конкретной единице, но и в конкретных словосочетаниях и в определенных стилевых границах, в практической работе с лексикой особое внимание должно быть уделено лексической и грамматической сочетаемости слов, их стилиевой характеристике. Изучение лексики в тесной связи с грамматикой должно быть одним из методических условий в работе над словом и словоупотреблением.

Для правильного понимания основных признаков лексической системы русского языка большое значение имеют экстралингвистические факторы: особые связи между языком и мышлением, между словом и понятием, учет реалий страны изучаемого языка, влияющих на словоупотребление (безэквивалентная лексика)⁵⁶.

Так как для лексической системы характерно наличие определенных семантических групп (т.е. групп слов, близких по значению), в практике обучения иностранцев нужно использовать это обстоятельство как для более полного раскрытия значения слова, так и для усвоения правильного его употребления. Это связано с тем, что внутриязыковое сопоставление – сопоставление условий употребления слов, близких по значению, – дает возможность вскрыть глубокие характеристики слов и их семантических связей. Однословный перевод на родной язык в этом отношении дает

⁵⁶ *Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1990*

иногда гораздо меньше информации о семантике слова и его словоупотреблении.

Хотя работа над раскрытием системных отношений и противопоставлений в лексике имеет существенное значение для практики обучения иностранцев, тем не менее более конкретные трудности учащийся обнаруживает при работе над отдельным словом, усваивая нормы его употребления.

Значительная трудность при усвоении употребления слов связана с тем обстоятельством, что объем лексических значений конкретного слова в разных языках может не совпадать. Сравним, например, в русском и французском языках слово **утро**. Слова из лексического минимума, характеризующиеся расхождением в объеме значений (отличающихся лексическим фоном) в русском и родном языках, необходимо взять на особый учет, так как при усвоении именно таких слов возникает лексическая интерференция.

Важно также учитывать и то, что дополнительную трудность в усвоении русской лексики составляет внешне сходное с родным языком учащихся звучание русского слова при совершенно различном значении этих слов. Например, слова **магазин** в русском и английском языках, **булка** в русском и болгарском. К таким единицам должно быть проявлено особое внимание в целях профилактического предупреждения ошибок. Необходимо также предупреждать учащихся об ошибочных употреблениях слов, близких по звучанию, но расходящихся в значении в самом русском языке, типа: **знаменитый – знаменательный, остался – оставил – отставил – отстоял – отстал**.

Наиболее значительную трудность в овладении русской лексикой представляет усвоение лексико-грамматической сочетаемости слов и правильное словоупотребление. В одних случаях лексическая сочетаемость тесно связана с семантикой компонентов словосочетания (например, при сочетаемости глаголов **открыть** и **отворить**, так как

глагол **отворить** сочетается только со словами, обозначающими предмет с вращающимися вокруг оси частями: **дверь, калитку, ворота, форточку, окно**. Глагол **открыть** свободнее сочетается со словами, в том числе и с такими, как **глаза, рот, книгу, истину** и т.д. В практике обучения необходимо разграничивать эти словосочетания.

В других случаях лексическая сочетаемость отражает принятый в языке способ разграничения словоупотребления. Например, в русском языке утвердились разные словосочетания: **варить** кофе, но **кипятить** молоко, **взять** такси, но **сесть** в машину.

Нормы сочетаемости слов в одном языке очень часто расходятся с нормами в другом языке. Вот почему появляются ошибки типа: **вопрос лежит** – у немецких студентов, **обед подготовлен** – у французских.

Важным средством упорядочения лексической работы с иностранными учащимися в целом является определение **лексических минимумов** (в частности, на начальном этапе обучения), так как они дают перечень конкретных лексических единиц, определяют конечный объем лексики, предназначенный для учащихся на разных этапах обучения. Тем не менее они не обеспечивают полной работы над словом, так как часто не содержат контекстных словоупотреблений, не раскрывают сочетаемости слов.

Наиболее значимым источником пополнения словарного запаса учащихся является **текст**, хотя, разумеется, возможно использование и других каналов. Именно во время работы с текстом, из общения с людьми, через радио, телевидение учащийся знакомится, усваивает большое количество слов и выражений. С этим обстоятельством связано то, что свою специфику приобретает вопрос о границах лексического минимума (особенно на продвинутом этапе обучения).

Из разных способов семантизации новых слов на продвинутом этапе обучения преимущественно используется толкование их значения с помощью синонимов и раскрытия разных речевых ситуаций. Для

тренировки активного словоупотребления можно использовать паронимы и слова, близкие по значению; в расширенном объеме материал организуется по лексико-семантическим группам. Работа проходит на расширенном контексте и на сопоставлении условий, разграничивающих словоупотребление. Можно использовать и задания на развитие смысловых ассоциаций в рамках тех или иных речевых ситуаций на использовании новых лексических единиц в речевой деятельности.

6. Основные способы введения лексико-грамматического материала с точки зрения лингводидактики

Известно, что понимание и прочность усвоения нового материала учащимися зависят в том числе и от условий экстралингвистического характера: выбора путей объяснения, способа ведения и др. Обычно

Говорят о двух способах: индуктивном – от примеров и конкретного наблюдения к выводам и обобщениям, и дедуктивном – от общих правил и выводов к анализу конкретного материала. Л.В. Щерба говорил о полезности использования обеих этих методик в зависимости от потребностей обучения. Действительно, важно выбирать способ подачи материала в зависимости от специфики самого языкового факта. Отдавая предпочтение чаще всего индуктивному способу обучения, способствующему повышению творческой самостоятельности учащихся, необходимо тем не менее обращать внимание на то, что на отобранных примерах они могут увидеть лишь те закономерности, которые видны наглядно или легко обнаруживаются. А в языке, как мы знаем, есть много сложных вопросов, например употребление видов глагола. В таких случаях преподаватель должен использовать и дедуктивный метод подачи материала, который предполагает наличие хорошей лингвистической подготовки учащихся-филологов. Однако именно в группах филологов, будущих преподавателей, особо важен индуктивный способ обучения, так

как для них важное значение будут иметь навыки и умения самостоятельно делать выводы и заключения по конкретным наблюдениям и анализу того или иного материала. Если для нефилологов индуктивный способ обучения служит средством вызвать у учащихся заинтересованность в практическом овладении языком и стимулом в постоянном развитии активных речевых навыков и умений, то для филологов индуктивный способ, с одной стороны остается тоже средством практического овладения языком (он сам учится языку), а с другой стороны, должен быть средством выработки профессиональных навыков и умений при обучении этому же своих учащихся (филолог должен уметь учить и других).

Итак, практическое овладение грамматикой русского языка должно вестись преимущественно индуктивным способом, при котором значительно повышается самостоятельная умственная деятельность учащихся.

Для активного усвоения лексико-грамматического материала особое значение имеет умение учащихся установить между разными языковыми явлениями нужные аналогии, умение сопоставлять и разграничивать материал. Сопоставление и разграничение языковых явлений следует рассматривать как один из путей активного овладения грамматической системой при обучении русскому языку как иностранному. Преподаватель РКИ должен уметь видеть системность лексико-грамматического материала, учитывать универсальность или единичность языковых явлений, их продуктивность и частотность в современном литературном языке, определять особенности речевого употребления в зависимости от экстралингвистических факторов.

Основные термины и понятия.

Фонетическая система, смычные согласные, редукция безударных гласных, твердость/мягкость согласных, типологически редкие фонемы русского языка, глухие/звонкие согласные, палатализация, высота голоса,

начальный этап, средний этап, завершающий этап, отбор материала, организация материала, согласование, управление, примыкание, парадигматические свойства, индуктивный и дедуктивный способы.

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. В чем состоит сущность лингводидактического аспекта усвоения иностранными учащимися русской фонетической системы?
2. В чем заключается специфика фонетической системы русского языка?
3. Раскройте содержание русской интонации.
4. Раскройте содержание лингводидактического аспекта усвоения иностранными учащимися русской дидактической системы.
5. В чем состоит содержание лингводидактического аспекта работы с русским синтаксисом?
6. Дайте краткую характеристику лингводидактического аспекта работы с предложно-падежной системой русского языка в иностранной аудитории
7. В чем заключается лингводидактический аспект в работе с лексикой русского языка?
8. Раскройте содержание основных способов введения лексико-грамматического материала с точки зрения лингводидактики.

Темы рефератов.

1. Усвоение иностранными учащимися русской фонетической системы.
2. Усвоение иностранными учащимися русской грамматической системы.
3. Лингводидактический аспект работы с русским синтаксисом.
4. Лингводидактический аспект работы с предложно-падежной системой русского языка.

5. Особенности работы с лексикой русского языка в лингводидактическом аспекте.

Литература.

1. Антонова Д.Н. Фонетика и интонация. М., 1988
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонации русской речи. М., 1977
3. Щерба Л.В. Основные проблемы языкознания. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Изд-во СПГУ, 1998.
4. Шмелёв Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 1987.
5. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. М., 2002.
6. Алефиренко Н.Ф. Семантика языка. М., 2006.
7. Новиков Л.А. Семантика текста. М., 1983.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1990.
9. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.

РАЗДЕЛ VII. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ

1. Вопросы лингводидактического описания единиц языка и речи в процессе обучения русскому языку как иностранному

С точки зрения лингвистики единицами коммуникации являются все языковые знаки, участвующие в ней. Однако не всегда языковые явления функционируют в процессе коммуникации как коммуникативно равноценные. Поэтому их можно сгруппировать с точки зрения коммуникативной ценности. Явления, отличающиеся высокой коммуникативной ценностью, обычно имеют и большую дидактическую значимость⁵⁷.

Традиционно общепринятыми характеристиками единицами языка считаются следующие:

1) образцовость. Единица языка должна быть типичной для языка как средства коммуникации. Это дает ей возможность служить образцом, по которому можно строить другие, подобные ей единицы;

2) законченность (целостность) интонационной конструкции;

3) законченность мысли, сообщаемой данной единицей языка;

4) структурная целостность мысли;

5) коммуникативная самостоятельность единицы языка (речи).

6) коммуникативная функциональность единицы языка (речи)⁵⁸.

Как видно из этих характеристик, единицы языка и речи здесь отождествляются, к ним применяются практически одинаковые критерии. Между тем это вряд ли возможно, так как язык и речь – явления, безусловно, взаимосвязанные, но не тождественные. Наряду с изложенными выше характеристиками, присущими единице речи, она

⁵⁷ Новиков Л.А. Избранное, М.: 2000. С. 707- 715

⁵⁸ См.: Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. С. 123–135

может и не соответствовать им, а иногда быть прямо противоположной им. Кроме того, единицы разговорной и дидактической речи, как известно, не одно и то же. Это видно из следующего их сопоставления.

1. Единица речи может и не быть образцовой, т.е. типичной для разговорной речи. Это требование можно отнести только к обучающей дидактической речи, в которой нужно избегать всего случайного, не соответствующего литературным нормам изучаемого языка.

2. Единица разговорной речи отличается законченностью как в синтаксическом, так и в интонационном плане. Единица обучающей речи не должна и не может всегда отличаться законченностью. Это зависит от этапа обучения и дидактической цели, которая стоит в данный момент перед преподавателем и учащимися. Так, в фонетическом курсе основной единицей учебной речи является звук, слог и т.д.

3. В разговорной речи на родном языке на практике мы не замечаем структурных свойств единиц речи, они привлекают наше внимание только в учебной речи на соответствующем этапе обучения иностранному (как родному) языку.

4. Если законченность мысли, выражаемой единицей языка, взять за основу, то единицей языка можно считать только предложение. Таким образом, более мелкие ее составляющие единицами языка не считаются. Но законченность мысли можно взять за основу только для единицы коммуникации, внутри которой функционируют все элементы языковой структуры и их неразрывной связи. Следовательно, с точки зрения языковой структуры ее единицами являются все элементы независимо от того, отличаются ли они законченностью мысли, выражаемой ими. С точки зрения языковой коммуникации основной и скорее всего единственной единицей языка является то, что отличается законченностью, – это предложение, составляющим элементом, структурной частью которого являются более мелкие (подчиненные) его элементы: слово, слог, или даже просодические признаки фонемы.

5. Критерий коммуникативной самостоятельности можно применить скорее всего к единице разговорной речи, в то время как в дидактической речи многие ее единицы могут не отличаться этим свойством. Все зависит от этапа и цели обучения. В структуре языка как семиотической системе такие ее единицы, как фонема, морфема, слово, синтагма, не отличаются коммуникативной самостоятельностью, но, правда, это вовсе не означает отсутствия у них коммуникативной ценности, и поэтому они, несмотря на коммуникативную несамостоятельность, являются единицами языковой структуры, хотя в изолированном виде, сами по себе, единицами языковой коммуникации действительно не являются.

6. Допуская, что единицы языка обладают всеми характеристиками, взятыми в качестве их параметров, можно допустить, что они обладают и свойством коммуникативной функциональности. Однако коммуникативная функциональность, например, фонетических, синтаксических и даже лексических единиц языка никак не может быть одинаковой. Поэтому можно сделать вывод, что синтаксические единицы языковой структуры обладают значительно большей коммуникативной ценностью, чем, например, фонетические, несмотря на то, что и те, и другие имеют определенное значение для процесса коммуникации. То же самое относится к синтаксическим и фонетическим единицам разговорной речи. Однако в отношении единиц дидактической речи этого безоговорочно утверждать нельзя, так как она представляет собой постепенно зарождающуюся и развивающуюся (особенно на начальном этапе) коммуникацию на изучаемом (неродном для учащихся) языке. Так, при произнесении того или иного нового для учащегося звука, возможно отступление от нормы вследствие, например, еще недостаточной сформированности соответствующих навыков и умений. Коммуникативная же функциональность предложения между тем зависит и от коммуникативной ценности каждой фонемы.

Кроме того, следует обратить внимание на то, что также нельзя отождествлять коммуникативную функциональность письменной и устной речи. Это относится как к разговорной, так и к дидактической речи, как к устной речи во всех ее разновидностях, так и к письменной речи в виде микро- и метаязыка учебника. В то время как в устной речи важную роль играют ее ритмомелодические особенности, в письменной речи они как фактор коммуникации исчезают. Точнее, они содержатся в ней имплицитно, в нашем сознании о них. Действительно, в устной речи мы их воспринимаем слухом, придаем им внешнюю звуковую оболочку. В этом также заключается преимущество устной речи над письменной, однако и письменная речь имеет ряд преимуществ над устной. То, что в письменной речи функционально, в устной речи функциональным может и не быть и наоборот. Например, ритмомелодические свойства устной речи мы относим к ее динамике, так же как и синтаксические особенности письменной речи. Здесь важно иметь в виду то, что коммуникативная ценность единиц языка и речи неодинакова. Например, чем ближе воспроизведение единиц письменной речи в речевом потоке их воспроизведению в изолированном виде, тем выше их коммуникативная ценность. В устной речи это не всегда так, бывает даже наоборот. Например, слова в изолированном виде можно произнести в отрыве от интонационной конструкции фразы совершенно по-другому, чем во фразе, произносимой с определенной интонацией. Но общим для устной и письменной речи является то, что и в той, и в другой все единицы должны быть лингвистически регулярными, так как регулярные свойства единиц языка (в устной и письменной форме) наиболее способствуют их правильному функционированию в речевой коммуникации.

В устной речи, конечно, в этом отношении часто бывают отступления, но и они в силу своей частотности представляют собой все-таки регулярное, характерное только для нее, явление. В этих случаях такую речь нередко называют нелитературной, а человека – плохо

знающим иностранный язык, на котором он говорит. Преимущество письменной речи над устной заключается, как известно, прежде всего в том, что благодаря ей язык сохраняется в веках. Однако в письменную речь проникают новые явления из устной речи, становясь, таким образом, лингвистически регулярными и коммуникативно ценными. Язык в письменном виде тем более представляет собой норму для дидактической речи, в которой допустимы отступления от литературной нормы только в некоторых случаях, например, при создании образа литературного героя, стилистической окрашенности и т.д.

Одной из особенностей устной (как разговорной, так и дидактической) речи в отличие от письменной является ее экспрессивность.

Таким образом, можно говорить отдельно о коммуникативной функциональности языка как системе и о речи как реализации этой системы (т.е. о системе письменной речи, более статичной, и системе устной речи, динамичной).

2. Лингводидактическое описание коммуникативной ценности, дидактической значимости языковых/речевых единиц в учебном процессе

Как известно, выражение своих чувств и мыслей, адекватное носителям изучаемого языка, возможно только при полном овладении иностранным учащимся изучаемым языком. Важная роль в процессе общения принадлежит предложению, коммуникативная функциональность которого в разговорной речи отличается от коммуникативной роли, которую оно играет в речи дидактической. Это, в частности, вызвано тем, что **дидактическая речь** обладает рядом присущих ей признаков.

Коммуникативная мотивация. Сообщение или обращение в дидактической речи имеет или должно иметь определенную

коммуникативную мотивацию, которая в свою очередь может быть внешней или внутренней.

Под **внутренней мотивацией** подразумевается желание одного из участников акта коммуникации сообщить собеседнику что-либо. Под **внешней мотивацией** подразумевается стимул, приносимый говорящему извне. Это, например, могут быть самые различные способы побуждения и поддержания речи либо самой речью собеседника, либо экстралингвистическими средствами (картина, жест, действие и т.п.). В письменной речи постоянного стимула, как известно, нет, так как обычно пишут самостоятельно. Внешняя мотивация, стимул в устной (дидактической) речи, должны быть, также как и сама речь, осмысленны. Перед ней должна стоять определенная цель в зависимости от этапа обучения и других дидактических предпосылок, в том числе и коммуникативной функциональности. В разговорной речи ее внешняя мотивация возникает **спонтанно**, в зависимости от естественной речевой ситуации. В этом заключается одно из различий между коммуникативной мотивацией в речи **разговорной** и **дидактической**.

Коммуникативная цель. Известно, что наша речь, как правило, осуществляется с определенной целью – ближней или дальней. Об этом необходимо помнить еще и потому, что дидактическая речь связана с конечной целью – научить учащихся сделать их учебную речь близкой к разговорной речи, чтобы они могли ею пользоваться на практике – в быту, в среде носителей изучаемого языка.

Этим может определяться и ближайшая конкретная цель – **закреплять** навыки и умения, например, в произношении, построении предложения и т.д. Исходя из этого, коммуникативная цель должна отражаться в учебных программах, выполнение которых направлено на овладение учащимися, например, коммуникативного минимума в зависимости от уровня обучения, целей и задач, поставленных перед иностранной аудиторией. Такой коммуникативной цели в разговорной

речи обычно нет, так как она носит не дидактический, а скорее прагматический характер.

Тематическая регулярность микроязыка учебника и дидактической речи преподавателя подразумевает, например, методически выверенное и продуманное расположение тех тем, на которые в аудитории будет вестись общение. Осмысление последовательности введения тех или иных тем заключается в том, что они обычно группируются по циклам, охватывающим, как правило, естественные жизненные ситуации, в рамках которых могут вступать в акт коммуникации ее участники (например, темы транспорта, отдыха, путешествия и т.д.).

При этом автор учебника, а следовательно, и преподаватель ставят перед собой задачу логично и психологически мотивированно определить количество занятий, отводимых на ту или иную тему. Как известно, один цикл уроков (или тем) не должен быть излишне объемным за счет остальных циклов, которые по этой причине могут остаться (или быть) недостаточно разработанными в учебнике, а следовательно, и недостаточно усвоенными в ходе учебного процесса студентами.

Тематическая регулярность в разговорной речи определяется также **частотностью** ситуаций, которые в быту требуют или допускают общение на ту или иную тему (неестественно, чтобы – за исключением некоторых случаев – разговор об одном и том же велся неделями). Поэтому тематическая регулярность дидактической речи должна определяться (сочетаться) тематической регулярностью речи разговорной.

Лексическая регулярность речи на изучаемом языке обусловлена ее тематической регулярностью. Самые частотные темы обуславливают высокую частотность лексики, которая используется именно на эти темы. Кроме того, это находит отражение в учебных программах.

Следует помнить, что лексическая и тематическая регулярность текстов (как устных, так и письменных) должны отражаться в микроязыке

учебника и дидактической речи. Это в свою очередь подразумевает организацию взаимосвязи между общей и тематической частотностью лексических единиц, функционирующих в текстах в виде, например, лексико-грамматических упражнений.

Кроме того, сами ситуации общения должны быть как можно более естественными, так как разговорная речь функционирует в той или иной речевой ситуации. Высокочастотные ситуации обычно обуславливают и высокочастотную тематику, и лексику, вводимую в обучение.

При построении микроязыка учебника необходимо обращать внимание на особенность дидактической (обучающей и учебной) речи, которая создается на основе текстов, содержащихся в учебнике, прежде всего с точки зрения отражения ими ситуативности, практического употребления языковых единиц в акте коммуникации в рамках дидактической речи. Эта ситуативность должна совпадать с тематической, лексической и дидактической регулярностью речи.

Иллюстрируемость и демонстрируемость также характерны для дидактической речи. Под иллюстрируемостью понимается сопровождение речи, например, визуальными средствами. Под демонстрируемостью подразумевается сопровождение речи мимикой, жестами, т.е. действиями, помогающими лучше понять ее содержание. Чем насыщеннее и образнее иллюстрируемость и демонстрируемость речи, чем больше их взаимосвязь, тем эффективнее она воспринимается и прочнее усваивается учащимися. При таком подходе преподаватель может использовать принцип наглядности как средство семантизации и развития речи и в конечном итоге повысить ее мотивацию. Если языковой материал, содержащийся в учебнике в виде текстов, будет отвечать таким требованиям, то не только преподаватель, но и сами учащиеся будут чаще сопровождать свою речь необходимыми средствами коммуникации.

Коммуникативная значимость форм речи отражается в страноведческой тематике (как предмете усвоения учащимися). Среди

методистов особых расхождений нет, так как все согласны, что дидактической речью должны быть охвачены все ее формы: диалог и монолог. Так, Э.П. Шубин писал: «Необходимо прежде всего иметь в виду диалог, а потом монолог»⁵⁹. Эта же мысль приводится в работах известных ученых, связанных с методикой преподавания РКИ, – С.А. Хаврониной, В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой, И.К. Гапочки, А.Н. Щукина, Ю.Е. Прохорова, К.А. Роговой, Л.П. Клобуковой, В.В. Молчановской, И.П. Лысаковой и др.

Кроме того, следует также помнить, что лингводидактический аспект данного вопроса с точки зрения учебного процесса должен отражать взаимоотношение речевых форм, их внутреннюю языковую и тематическую связи, в которой они представлены в учебнике и используются на занятиях.

Первое требование, предъявляемое к речевым формам, заключается в том, чтобы они были типичными для данного языка, образцовыми и отличались высокой частотностью в бытовой речи. Не менее важна их чисто языковая тематическая регулярность, так как таким образом можно осуществить принцип **единства формы и содержания в обучении иностранному языку**. Реализация этого принципа, со своей стороны, создает языковую и лингвистическую предпосылку сознательного овладения речью учащимися. Усваивая тематически регулярное и высокочастотное в языковых формах, учащиеся овладевают самым главным, коммуникативно ценным в языке не через механическое повторение речевых клише, а через повторение, сопровождаемое собственными (лингвистическими) выводами об усваиваемом языковом материале. Так, например, если какое-либо явление сначала нам кажется случайным, но затем повторяется часто, то мы делаем вывод, что оно

⁵⁹ Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972

приобретает закономерность⁶⁰. Известно, что соотношение диалогического и монологического высказываний зависит **не только от этапа обучения, но и от цели обучения**. Если целью обучения становится овладение **разговорной речью**, то в текстах должны преобладать диалоги. Если же целью является рецептивное пользование языком, то в учебнике увеличивается число **монологических текстов**. Кроме того, следует иметь в виду, что обеим формам речи может предшествовать подготовительная работа, например прослушивание содержания, зрительная наглядность, повторение текста (диктором) и т.п. Через прослушивание и повторение диалога можно подготовить вопросы и ответы на них, т.е. вопросно-ответную форму. Все вместе может в свою очередь являться подготовкой также и к **монологической форме речи**. Вместе с тем возможна ситуация, которая начинается с монологической форма. Это зависит от ближайшей дидактической цели, предварительных знаний учащихся и т.д. Объективной возможностью подготовки одной формы высказывания посредством другой является **тематическое единство форм речи как в языковом, так и в бытовом планах, их внутренняя дидактическая связь**. Наряду с этим актуален и вопрос взаимосвязи форм речи с лингвострановедческими элементами учебника и средствами обучения, но он относится уже и к лингводидактике, и к методике. Конечно, перед каждой из форм речи, содержащейся в учебнике, ставится конкретное требования, выполнение которого является предпосылкой их взаимодействия и взаимосвязи.

⁶⁰ См.: Ланге О. Теория статистики. М., 1971

3. Лингводидактическое описание устной (разговорной) и дидактической (обучающей) речи

Дидактическая речь отличается от разговорной речи следующими особенностями.

1. Разговорная речь обычно представляет собой индивидуализацию языка, нередко и некоторое отступление от языковых норм, книжного стиля. Обучающая дидактическая речь должна быть нормативной. Это приближает ее к языку. В то же время она отличается от него, так как в ней язык чаще всего нормированный, соотнесен с учебной программой, хотя не следует отрицать и того факта, что в ходе учебного процесса эта (дидактическая) речь постепенно индивидуализируется, принимает характер речи разговорной (особенно в диалогической речи учащегося).

2. Разговорная речь реализуется обычно в виде сообщения, обращения, выражения. Обучающая (дидактическая) речь остается длительное время на уровне сообщения и обращения. Реализация разговорной речи в виде выражения собственных чувств и мыслей представляет собой наиболее высокий уровень владения учащимся языком.

3. Разговорная речь, как известно, достаточно произвольна и свободна. Обучающая речь свободна относительно. В ней заложена ограниченная система языковых знаков, использование которых особенно на начальном этапе обучения, регламентировано, а их частотность (конечно, условная) в речи учащихся обусловлена этапом обучения, учебным процессом, способностью учащихся, их целями, задачами обучения и т.д.

4. Разговорная речь может быть не связанной с педагогическими и дидактическими целями. Обучающая речь должна быть построена с их учетом: они ставятся в ходе учебного процесса.

5. В разговорной речи монологическая и диалогическая формы, как правило, взаимно переплетаются нередко произвольно и случайно в зависимости от ситуации, и это не имеет большого дидактического значения. В обучающей речи диалогическая форма должна быть положена в основу учебного процесса. Диалог в дидактической речи не может быть столь же естественным, как в речи разговорной (хотя и должен приближаться к ней максимально), но все-таки он не должен быть и, как говорится, явно натянутым, искусственным. Его ситуативность, т.е. реализация в соответствующей ситуации общения, должна соответствовать ситуативности, реализованной, в частности, в микроязыке учебника.

Таким образом, отличие разговорной речи от обучающей дидактической речи вытекает из природы самого языка и дидактических условий его усвоения. Поэтому задачей лингводидактики является выявление и установление норм обучающей речи с учетом языковой среды, этапа обучения, аудитории, в которой происходит обучение иностранному языку. Эта задача может решаться в рамках лингводидактических и методических исследований, например в процессе анализа эффективности микроязыка учебника и дидактической речи непосредственно в учебном процессе, т.е. в практической деятельности преподавателя и студента.

Из краткой характеристики разговорной речи и обучающей дидактической речи видно, что особенности дидактической речи преподавателя отражают, по своей сути, особенности микроязыка учебника, во всяком случае, достаточно тесно связаны с ним. Конечно, каждый из учащихся, говоря на изучаемом языке, накладывает на этот микроязык и, следовательно, на дидактическую речь преподавателя свой «отпечаток», то свое индивидуальное, которое позволяет выявить, вычленив, отличить его речь от речи другого студента. В то же время, естественно, во множестве индивидуальных реализаций разговорная речь

учащихся отражает особенности речи дидактической на том или ином этапе обучения.

4. Лингводидактический аспект работы по развитию речи иностранных учащихся, изучающих русский язык

Работа по развитию речи, как известно, понятие сложное в силу неоднородности содержания самого слова «речь». Речь – это и говорение, и слушание, и чтение, и письмо. В целях практического обучения русскому языку иностранцев нужно дифференцировать сам **объект**, предмет, которому обучаются иностранные учащиеся, т.е. определить, что главное при обучении: научить общаться на русском языке – в этом случае реализуется **слушание** и **говорение**; или научить читать и понимать интересующую учащихся литературу – в этом случае реализуется **чтение**. Одновременно могут быть поставлены и дополнительные цели: иметь возможность письменно общаться на русском языке – в этом случае в обучение включается специальная работа по развитию навыков **письма**. В соответствии с поставленными целями определяются те методы и приемы развития данного вида речевой деятельности, которые должны быть использованы при максимальном отражении самой природы конкретного его вида и норм его функционирования.

Каждый из видов речевой деятельности получает внешне различное выражение: в звучащей речи (в этом случае говорят об устной речи), и в фиксированном виде на бумаге (в этом случае только для определенного вида деятельности может быть употреблен термин «письменная речь»).

С коммуникативной точки зрения каждый вид речевой деятельности может быть отнесен или к **сообщению** (в форме монологической речи) или к **общению** (в форме диалогической речи).

Кроме того, каждый вид речевой деятельности в той или иной внешне выраженной форме будет дифференцированно характеризоваться в

зависимости от стилевой сферы своего проявления (разговорной, книжно-литературной, научной, общественно-политической, официально-деловой).

Расчлененные в целях более четкого выявления специфических признаков, – виды речевой деятельности в **учебном процессе** функционируют не отдельно друг от друга, они синтезируются в единое целое на занятии (или уроке). В учебно-методических материалах и пособиях они выступают в **комбинациях**, характерных для естественного процесса обучения.

В целом развитие речи учащихся представляет собой комплекс наиболее целесообразных методических приемов, направленных на практическое овладение речью в ее разных формах проявления, причем большое значение имеет умелое комплексное сочетание разных форм работы с опорой на слуховое, зрительное и моторное восприятия. Хотя обучение русскому языку предусматривает объединение всех сторон речевой деятельности, следует подчеркнуть, что это не означает утраты специфических форм работы по каждому из них в соответствии с их лингвистической характеристикой.

В методике преподавания РКИ два вида речевой деятельности:

- 1) рецептивно-продуктивный – слушание, говорение;
- 2) рецептивный – чтение.

Слушание и говорение – это два компонента одного сложного процесса – речевого общения, хотя в учебно-методической литературе нередко выделяют первый аспект как исходный и говорят об аудировании, имея в виду мыслительный процесс, который предполагает распознавание звучащей речи⁶¹. При аудировании большую роль играет кратковременная память, которая активизируется в основном с помощью внешних факторов. Это обстоятельство должен учитывать преподаватель при выработке

⁶¹ См.: Кочкина З.А. Аудирование как процесс воспитания и понимания звучащей речи; Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком

приемов, помогающих восприятию информации на слух (например, использование наглядности, фиксация смысловых опор с помощью пауз и повторений, эмоциональная и внешняя выразительность речи и т.д.⁶².

Исходя из того, что устная речь представляет собой сложный процесс, объединяющий две стороны: аудирование и говорение, необходимо параллельно с развитием навыков слушания вести работу, подготавливающую к говорению. При этом следует иметь в виду, что **говорение** становится возможным лишь при **накоплении определенного лексико-грамматического материала**, главным образом в виде готовых речевых единиц (в частности, на начальном этапе обучения), которое происходит путем слушания, запоминания и понимания данного учебного материала.

Постоянное обогащение речи учащихся с **опорой на изученное** позволяет с течением времени перейти от сознательного конструирования речи к **автоматизированным навыкам**, а затем к высшей стадии развития речи – к **свободному ее продуцированию** в той или иной речевой ситуации обобщения.

При сборе лексико-грамматического материала в целях развития **навыков говорения** нужно учитывать следующие требования:

1) он должен обладать большой конструктивной значимостью, т.е. быть нужным для построения основной речевой единицы – **предложения**;

2) он должен быть частотным;

3) он должен обладать высокой семантической ценностью;

4) в нем должны быть учтены межъязыковые соответствия и расхождения;

5) он должен удовлетворять требованиям методической целесообразности, т.е. быть доступным, образцовым, необходимым и достаточным для учащихся.

⁶² *Сабурова Г.Г.* О влиянии зрительного и слухового восприятия учебного материала на иностранном языке на процесс его усвоения

В научной и учебно-методической литературе большое место занимает характеристика разных видов речи по **коммуникативной направленности** – **монологической** и **диалогической** речи, основанная на исследованиях лингвистической природы монолога и диалога⁶³.

Говоря об отличии монологической речи от диалогической, нужно иметь в виду более свободное построение монолога по сравнению с диалогом. Монологическая речь не так связана временными рамками, говорящий обычно сам определяет темп высказывания, форму и содержание сообщения. Построение диалогической речи, напротив, более связано в силу двустороннего участия говорящих. Монолог обычно заранее продумывается или говорится, в нем прослеживается логика высказывания, он в меньшей степени ситуативен. Диалог формируется спонтанно, ситуативно обусловлен, характеризуется наличием общности установки и предшествующего опыта говорящих. Логика развертывания диалога иногда не может быть предугадана, так как зависит от реакции говорящих, отражающих самые различные ситуации. Диалог обычно эмоционально и стилистически окрашен, в нем присутствуют невербальные средства коммуникации.

Для эффективного обучения диалогической речи нужно раскрытие ее ситуативности. Несмотря на то что в учебно-методической литературе разные аспекты ситуативности (речевые и неречевые) рассматриваются широко, тем не менее ряд важных **лингвистических характеристик** требует постоянного внимания. Необходимо выявление именно лингвистической стороны этого определения. «Речевые ситуации должны иметь свои характеристики, структурную характеристику целого и частей, составляющих речевые ситуации, характеристику обязательных языковых элементов, составляющих разные типы речевых ситуаций с точки зрения

⁶³ См.: Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Русская разговорная речь; Современная разговорная речь и ее особенности / Под ред. Е.А. Земской, О.Б. Сиротинина; Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функционирования стилистики

их категориальной принадлежности; характеристику обязательных и факультативных связей, типичных для разного рода речевых ситуаций и т.д. Таким образом, должны быть описаны в **лингвистическом** аспекте речевые действия, формирующие диалоги разных типов, должна быть учтена специфика научной и разговорной речи. Некоторые вопросы формирования речевых действий раскрываются в статье Д.И. Изаренкова «Речевая ситуация и обучение диалогической речи».

Следует также иметь в виду, что при обучении монологической и диалогической речи, связанной с научным содержанием (публичное выступление, речь, диалог в форме научной дискуссии и т.д.), необходимо в большей мере подключать не только слуховое восприятие, но и зрительную память. Поэтому очень важное значение здесь приобретает выработка навыков письменной речи.

Письменная речь как один из видов речевой деятельности, связанный с владением книжно-научным стилем, имеет довольно сложные характеристики в лексико-грамматическом и стилистическом отношении. Так, владение письменной речью предполагает выработку специальных навыков и умений. Обычно в вузе иностранные учащиеся должны уметь конспектировать научную литературу; писать рефераты, курсовые работы, дипломы, диссертации. Все это требует постоянного внимания преподавателя.

Говоря о месте **чтения** как одного из видов речевой деятельности, следует различать, во-первых, чтение как средство извлечения информации (иногда оно представляет конечную цель обучения) и, во-вторых, чтение как средство, помогающее реализовать учебные задачи в области развития речи, подкрепляющее навыки при овладении другими видами речевой деятельности. Но в обоих случаях многое зависит от **выбора текста**, роль которого повышается в зависимости от уровня обучения. Так, от адаптированных, грамматикализованных текстов на начальном этапе обучения переходят к оригинальным (как научным, так и

художественным) текстам на продвинутом этапе. Текст становится основным материалом для глубокого лексико-грамматического анализа, целью которого может быть и расширение знаний учащихся, и развитие навыков в разных видах речевой деятельности. В определенной степени текст должен использоваться и как средство повышения речевой культуры учащихся.

К лингвистическому аспекту работы над текстом может быть отнесено требование «быть нацеленным на речь», «быть обратимым в речь». Известно, что далеко не каждый текст позволяет вести работу по развитию речи. В зависимости от жанра, темы, стиля изложения меняются лингвистические характеристики текста, его структура и наполнение.

Для работы по развитию монологической речи полезны стилистически нейтральные тексты описательно-повествовательного характера с четко прослеживаемой логикой повествования, т.е. с так называемой смысловой перспективой, позволяющей вести обучение догадке.

Для работы по диалогической речи больше всего подходят тексты с динамически развивающимся сюжетом, эмоционально окрашенные и стилистически прикрепленные к определенной сфере речи. Особо должна быть выделена работа над языком научного текста, так как для определенной категории учащихся актуальной является задача научиться читать научную литературу. В этом случае на первое место в обучении выдвигается работа по синтетическому чтению. Этот вид работы достаточно полно отражен в учебно-методической литературе⁶⁴.

В целом чтение не только является самостоятельным аспектом обучения, но и занимает важное место в комплексе средств, используемых для развития разных видов речевой деятельности.

⁶⁴ См., например, *Фоломкина С.К.* Обучение чтению как виду речевой деятельности; *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке

Для развития как устной, так и письменной речи иностранных учащихся большое и самостоятельное значение имеет правильная организация работы над ошибками, которая подразумевает два момента:

1) профилактическая работа над ошибками, строящаяся прежде всего на лингвистических основах;

2) практика исправления ошибок, имеющихся в устной и письменной речи учащихся.

Нужно разграничивать ошибки: а) допущенные в силу расхождения языковой системы русского и родного языков учащихся – ошибки лингвистического характера; б) допущенные в силу незнания тех или иных закономерностей, связанных с внутрисистемными для русского языка особенностями – своего рода «естественные» для определенного этапа обучения ошибки; в) допущенные из-за привычки учащихся все переводить на свой язык; г) являющиеся результатом недостаточного закрепления введенного лексико-грамматического материала. Их следует признавать ошибками методического характера; д) допущенные по невнимательности самих учащихся; е) вызванные **неточным** или **неполным** объяснением материала преподавателем (например: Он не слышал крикА; студент: Он не разрезает яблокА).

Ошибки в первых двух случаях должны быть постоянно в поле зрения преподавателя, специально планироваться. Ошибки, допускаемые учащимися по незнанию, а также под влиянием родного языка, должны постоянно фиксироваться и постепенно включаться в план работы на занятиях. Обилие ошибок этого характера может служить основанием для корректировки программы, в которой, может быть, недостаточно были учтены особенности работы с группой данной национальности учащихся.

При ответе на вопрос, следует ли привлекать всех учащихся к исправлению ошибок в речи на занятии, очевидно, следует исходить из того, что это возможно только на достаточно хорошем уровне подготовки всей группы, особенно будущих филологов, для которых такое занятие

может носить специальный характер, связанный с их будущей профессиональной деятельностью – преподаванием русского языка. Иначе (особенно на начальном этапе, к тому же при плохой подготовке) это будет способствовать появлению новых ошибок, в том числе и у самого исправляющего. Эти ошибки должны «отрабатываться» только на том материале, который усваивается в это время, т.е. он должен быть доступен.

Позже ошибки групп а), б) включатся в план работы с учащимися, куда должны войти все лингвометодические ступени обучения (от **ввода** материала до его автоматизации), после чего повторение учащимся этой же ошибки меняет ее квалификационную принадлежность, т.е. она из группы а) или б) переходит в одну из следующих групп.

Кроме того, при работе над ошибками групп а), б) во время одной из остановок речи студента преподаватель может дать ему правильный вариант (своего рода подсказку), который учащийся повторяет.

Ошибки, отнесенные к группе г) также требуют внимания, так как они говорят о недостаточности времени, отведенном на усвоение тех или иных явлений. Но в отличие от ошибок групп а), б) преподаватель во время остановки речи студента уже не дает правильного образца, а лишь фиксирует его внимание до допущенную ошибку, потому что учащийся уже сам в состоянии ее исправить, если эта ошибка была допущена по невнимательности или вследствие недостаточного закрепления материала в речевой практике. Неверно, когда за учащимися повторяют ошибочную форму или возвращают студента к неверной форме спустя некоторое время, когда он уже закончил высказывание. Это может породить новые ошибки, в целом усложнить процесс всей работы. Исправление ошибок, которые явились результатом недостаточной работы по закреплению введенного материала, должно сопровождаться большим количеством упражнений, так как они способствуют автоматизации употребления правильного варианта в речи учащихся.

Иногда говорят, что нельзя перебивать учащихся во время их высказывания, так как они сбиваются, теряют смысл, стимул и замолкают. Конечно, с этим нельзя не считаться. Однако, вряд ли можно согласиться с утверждением «лучше говорят с ошибками, чем молчат», так как переучивать и исправлять ломаную речь учащихся гораздо сложнее, чем создавать речевые навыки впервые. Это особенно важно в отношении учащихся гуманитарных специальностей и будущих преподавателей русского языка. Боязнь преподавателя нарушить связную речь студента может быть снята, если ошибки будут исправляться с учетом следующих обстоятельств:

а) учащийся должен (особенно на начальном этапе) строить свою речь на неродном для него языке **медленно и осознанно** с элементами самоконтроля;

б) это (первое) обстоятельство не должно тем не менее мешать развитию **спонтанной** речи. Поэтому этот период должен затем смениться другим периодом, во время которого вводятся упражнения, которые помогают развитию речевой реакции, нормального темпа речи. Здесь могут использоваться ТСО (например, записи на магнитофонной ленте, на дисплее компьютера с фиксированными паузами), в которые учащиеся должны суметь вместить заданные речевые отрезки и нужные речевые реакции;

в) следует помнить о том, что количество ошибок в речи учащегося пропорционально объему неподготовленного предварительной работой преподавателя нового материала, который нередко вводится без достаточных оснований в их речь и непосилен для активного усвоения.

В отношении ошибок группы а) следует самым тщательным образом продумывать вводимый материал, помнить, что лингвистические характеристики, проявляющиеся в речевой деятельности, бывают сложны и рассматриваемое явление взято в данном случае в ограниченном объеме, который в дальнейшем будет расширен и дополнен.

При исправлении ошибок в письменной речи также следует исходить из их классификации в связи с вызвавшими их причинами. Ошибки по незнанию исправляются самим преподавателем. Ошибки же, допущенные по введенному и закрепленному материалу, должны быть только помечены преподавателем и предложены учащимся для исправления. Для преподавателя ошибки, допущенные учащимися в письменных работах, дают важный материал для дальнейшей работы и требуют их внимательного анализа и группировки.

Что касается исправления ошибок в домашних заданиях, то их проверяют, как известно, во внеучебное время. На занятиях допустима лишь выборочная проверка. Большое количество ошибок говорит о неблагополучии в организации учебного материала (недостаточное объяснение материала и задания, слабое закрепление нового материала на занятии, его избыточность, плохая подготовка самих учащихся). Здесь нужен анализ этих ошибок.

Таким образом, работа над ошибками (т.е. их предупреждение) должна заключать в себе правильный отбор, распределение, дозировку лексико-грамматического материала с учетом особенностей родного языка учащихся.

5. Микроязык учебника русского языка как иностранного и дидактическая (обучающая и учебная) речь

Микроязык учебника и дидактическая речь находятся во взаимоотношениях, подразумевающих одновременно отличие и тесную взаимосвязь.

1. Микроязык учебника является основой обучающей и учебной речи, которые представляют собой его инварианты.

2. Метаязык учебника (язык заданий, объявлений, правил и лингвистическая терминология) является частью содержания обучающей

речи преподавателя, которая, со своей стороны, определяет обучающую речь учащегося на изучаемом им иностранном языке.

3. Единицы микроязыка должны отличаться высокой **общей частотностью** и рациональным соотношением их общей и текстуальной частотностей.

4. Единицы дидактической речи характеризуются **относительной частотностью** (частотой повторения в учебном процессе) и соотношением текстуальной и относительной частотностей, которое укладывается в рамки организации обучения.

5. Микроязык учебника и дидактическая речь как его реализация в процессе обучения отражаются в методике обучения и определяют ее. Иными словами, преподаватель вынужден пользоваться в своей речи, а учащиеся – в своей, теми же средствами языкового выражения, которые содержатся в микроязыке учебника. При наличии недостаточного количества высокочастотных речевых моделей в микроязыке учебника преподаватели вынуждены гораздо чаще повторять одни и те же речевые клише (что не способствует эффективному развитию речи в сфере обучения).

6. Экстралингвистические средства единиц микроязыка учебника (иллюстрируемость, например) являются предпосылкой использования в обучении наглядных средств, т.е. происходит реализация таких особенностей дидактической речи, как ее иллюстративность, демонстративность...

7. Обычно в текстах каждая языковая тема разрабатывается в тех формах, в которых передается ее литературное содержание. В дидактической речи можно, например, начать с описания картины, пересказа рассказа и т.п. в зависимости от конкретной ситуации учебного процесса, а также и с языковой темы, т.е., например, отдельных упражнений.

8. Микроязык учебника подлежит изучению как предпосылка реализации определенной методики обучения, а учебная дидактическая речь – как ее **результат** и в то же время **как средство** обучения и применения в ней экстралингвистических наглядных средств.

9. Тексты в свою очередь служат средством не только языковой, но и графической наглядности. Дидактическая, особенно обучающая, речь (в том числе и в записи) и живая речь преподавателя – средства звуковой языковой наглядности.

10. Дидактическая обучающая речь (речь преподавателя, диктора) служит предметом изучения в целях установления ее нормативности, т.е. дидактической и лингвистической регулярности. Дидактическая учебная речь (речь учащегося, записанная на пленку) служит предметом изучения интерференции, зависящей от микроязыка и обучающей (звукозаписанной и живой).

Основные термины и понятия.

Образцовость, законченность, структурная целостность, коммуникативная самостоятельность, коммуникативная функциональность языковых и речевых единиц, коммуникативная мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, коммуникативная цель, тематическая регулярность микроязыка учебника и дидактической речи, лексическая регулярность речи, иллюстрируемость и демонстрируемость, дидактическая (обучающая и учебная) речь.

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. Дайте основные характеристики языковых и речевых единиц языка.
2. Раскройте содержание коммуникативной ценности и дидактической значимости языковых /речевых единиц в учебном процессе.
3. Раскройте содержание устной/разговорной и дидактической/обучающей речи.

4. В чем состоит содержание микроязыка учебника РКИ с точки зрения дидактической(обучающей и учебной) речи?

Темы рефератов.

1. Лингводидактическое описание единиц языка и речи в процессе обучения РКИ.
2. Анализ коммуникативной ценности, дидактической значимости языковых/ речевых единиц в процессе обучения РКИ.
3. Лингводидактический аспект содержания устной/разговорной и дидактической/обучающей речи.
4. Взаимосвязь микроязыка учебника РКИ и дидактической (обучающей и учебной) речи.

Литература.

1. Новиков Л.А. Избранное, М.: 2000.
2. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: 1967.
3. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972
4. Ланге О. Теория статистики. М., 1971
5. Кочкина З.А. Аудирование как процесс воспитания и понимания звучащей речи. М.: 1998.
6. Зимняя И.А. , Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. М.: 2001.
7. Сабурова Г.Г. О влиянии зрительного и слухового восприятия учебного материала на иностранном языке на процесс его усвоения. М.: 1996.
8. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. Русская разговорная речь; Современная разговорная речь и ее особенности / Под ред. Е.А. Земской, О.Б. Сиротининой. М.: 2001.

9. Кожина М.Н. О специфике художественной и научной речи в аспекте функционирования стилистики. Пермь, 2003.
10. Фоломкина С.К. Обучение чтению как виду речевой деятельности. М.: 1996.
11. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: 1994.

РАЗДЕЛ VIII. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

1. Лингводидактическое описание русского языка на начальном этапе обучения

В лингводидактическом описании русского языка как иностранного, как правило, выделяют три типа, которые соответствуют **элементарному (базовому), среднему и продвинутому** этапам обучения. (Сегодня, в соответствии с государственными стандартами, выделяют пять уровней овладения русским языком)⁶⁵.

Через начальный этап обучения русскому языку проходят все обучающиеся, поэтому число начинающих составляет большую группу учащихся. Следовательно, отбору и подаче материала здесь уделяется исключительно большое внимание: он должен обеспечить определенный минимум знаний для тех, кто не будет учить русский язык дальше. Для продолжающих обучение начальные сведения должны стать основой, на которой будет построено представление о языке на следующих этапах обучения.

В современной методике выделяют **начальный этап** обучения, который включает знакомство с фонетикой и графикой, элементарной лексикой и грамматикой в минимальном объеме (элементарный курс), и **этап последующего обучения**, призванного обеспечить минимальные коммуникативные потребности учащихся – умение читать со словарем и объясняться в бытовых ситуациях (базовый курс). Рассмотрим описание языка для обоих этих этапов.

⁶⁵ *Борисова Е.Г., Латышева А.Н.* Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.С.87-93.

Исходя из коммуникативного метода обучения, обучение языку проходит через общение на этом языке. Поэтому на начальном этапе на каждом занятии у учащегося формируется «грамматика русского языка», достаточная для решения определенных коммуникативных задач (например, для говорения, чтения и т.д.) и в то же время входящая в полный курс русской грамматики. Так, например, даже на первом занятии сведения о предложении типа **это стол** являются фрагментом русской грамматической, лексической и фонетической систем.

На начальном этапе с каждым занятием у студента увеличивается объем знаний о языке, расширяются представления о его устройстве. Поэтому такое описание, несмотря на очевидную неполноту, все-таки может оказаться достаточным для выполнения определенных коммуникативных функций.

После прохождения начального этапа учащийся должен уметь сообщить что-то на бытовую тему, попросить о чем-то, возможно, написать текст бытового содержания. Конечно, он не может выразить все тонкости своих мыслей и чувств. Поэтому можно сказать: к концу начального этапа учащийся может сказать не то, что он хочет, а то, чему его научили. И из изученных слов, фраз он выбирает то, что соответствует его задачам. Например, после посещения театра он сообщит: «Я был в театре. Мне очень понравился спектакль. Очень хорошие актеры!»

После завершения начального этапа студент может что-то понимать на слух, читать адаптированные тексты, извлекать информацию из газет. Для всего этого не требуется больших знаний грамматики, однако необходимы некоторые ее основы (например, словоизменение). Обычно на этом этапе учащиеся узнают основные сведения о склонении существительных и местоимений (нередко и прилагательных), о спряжении глаголов, их изменений по временам, о повелительном наклонении. Как правило, студенты знакомятся с основными значениями глагольных видов (например, длительное и многократное значения

несовершенного вида) и с противопоставлениями в системе глаголов движения.

Как правило, программа по грамматике для РКИ отражает черты функционального подхода к языку: так, кроме стандартных тем типа «Падежи существительных» обязательно выделяются такие темы, как «Выражение места», «Выражение времени».

На начальном этапе необходимо знание определенного количества самых распространенных и важных для общения слов, должно быть сформировано относительно полное представление о русской фонетике.

При коммуникативном подходе к изучению РКИ упражнения приближаются к тем ситуациям, которые возможны в жизни учащегося, причем сами ситуации и предлагаемые упражнения должны быть максимально направлены на формирование у учащихся речевых навыков и умений.

2. Лингводидактическое описание русского языка на среднем этапе обучения

На **среднем этапе** грамматика не сводится к «грамматическому минимуму», а представляет собой относительно полную систему, которая требует особого описания. Это связано с иными коммуникативными потребностями.

На среднем этапе можно выделить следующий ориентир в изучении языка: способность более или менее полно выразить свои основные намерения. Учащиеся должны уметь изложить основные мысли в вопросах, связанных с повседневным и профессиональным общением, читать любую литературу со словарем. Это, как правило, неплохое владение языком, достаточное для тех, кто не работает с языком профессионально. При этом различные тонкости при общении на ту или иную тему учащийся все-таки передать не сможет (например, после

просмотра спектакля он вряд ли сможет рассказать об особенностях замысла режиссера). Еще более важны способности понимать прочитанное, так как многие изучают иностранный язык для чтения текстов на этом языке.

Данным задачам соответствуют достаточно полные знания о грамматической системе языка, что необходимо для понимания текста. Однако значительная часть этих сведений изучается только с точки зрения восприятия, т.е. для чтения и понимания услышанного. Для говорения и письма можно, как и на начальном этапе, минимизировать материал, оставить только то, что необходимо для решения коммуникативных задач. Конечно, для среднего этапа задачи обширнее, и грамматика полнее. Однако все тонкости, связанные с так называемыми трудностями, трудными случаями, можно оставить "на потом". Таким образом, для среднего этапа берутся достаточно полные сведения о грамматике, необходимые для восприятия, и по-прежнему минимизируются сведения, нужные для активной речевой деятельности.

Требуется и достаточно большой запас лексики. Однако для выражения основных мыслей все-таки не нужны те тонкости, которые различают при помощи синонимов и близких по смыслу слов, поэтому синонимические средства на этом этапе специально не изучаются. Когда учащийся узнает более одного синонима или близкого по смыслу слова (например, **смелый** и **отважный**), он обычно не уточняет разницу между ними.

На среднем этапе системный критерий отбора материала в грамматике и в лексике становится ведущим, нередко на практике отодвигая на задний план коммуникативный. На этом этапе также проводятся отдельные занятия по практической фонетике, грамматике и лексике. Однако грань между лексической и грамматической системой при этом проводится не так, как в академических описаниях. Особенно это отличие заметно в случае с глаголами движения, составляющими **пары-**

противопоставления типа **идти-ходить** и образующими разветвленную систему приставочных противопоставлений.

3. Лингводидактическое описание русского языка на продвинутом этапе обучения

На **продвинутом этапе** обучения учащийся ставит себе целью приблизиться во владении языком к уровню носителя. Это значит, что он не только должен быть в состоянии понять любой текст на литературном русском языке (пусть и со словарем), но и более или менее полно выражать свои мысли, описывать впечатления, высказывать суждения во всех областях, которые его касаются: в искусстве, политике, религии, профессиональной сфере и т.д. Более того, даже для традиционных бытовых тем у него должно быть достаточно средств выражения, чтобы не просто сообщить, что у него, например, есть дети, но и рассказать, с какими проблемами он сталкивается при их воспитании.

Чаще всего такого уровня достигают преподаватели русского языка, переводчики. Однако и люди других профессий нередко стремятся к совершенству во владении русским языком. Это могут быть журналисты, экономисты, историки, чьи профессиональные интересы связаны с Россией. Число таких людей, правда, относительно невелико, однако реализация их целей требует наибольших усилий преподавателей.

На **завершающем этапе** основные задачи – это коррекция грамматических и лексических ошибок, а главное – активизация материала. Многое из того, что усвоено раньше (а частично и то, что изучается на этом этапе), должно использоваться при говорении и письме. А коррекционные задачи – это исправление ошибок в речи, приближение к уровню носителя (который говорит без ошибок).

Основная причина ошибок (помимо недостаточных стараний учащегося на предыдущих этапах, несовершенных учебных пособий,

неопытности преподавателя) естественная. Тех сведений, которые были получены раньше, недостаточно для правильного активного использования языка. Например, имеющиеся знания в области глагольного вида дают возможность правильно употреблять глаголы только в самых простых случаях: при сообщении о повторяющихся действиях, о длительных процессах, о факте действия. Поэтому в сложных случаях конкуренции видов ошибка в выборе вида очень вероятна.

Следовательно, **корректировка речи** – это одновременно и активизация необходимых навыков, и расширение знаний, нужных для этой активизации.

Задачи завершающего этапа требуют принципиально иных знаний о русском языке, чем те, которые были получены раньше. Поскольку нужно учиться активно использовать языковые средства во всех случаях, а не только в самых простых, требуется гораздо больше информации об употреблении языковых единиц. Таких сведений в традиционной структурно-системной грамматике представлено мало. В основном извлечением этой информации занимается **функциональная грамматика**. Неслучайно многие наблюдения за функционированием слов и СС получены преподавателями-русистами в процессе преподавания РКИ.

Как известно, основной принцип функционального описания – от смысла к выражению. Поэтому рассматриваются различные средства (сюда попадают и лексические, и грамматические единицы) выражения какого-либо одного смысла. Это соответствует потребностям учащегося продвинутого этапа, которому приходилось выбирать из нескольких известных ему средств выражения нужного смысла то, что подходит больше всего.

На завершающем этапе учащийся уже знает грамматическую систему русского языка, т.е. практически все средства выражения грамматических категорий. Поэтому ему требуется учить не всю грамматическую систему в целом, а только те ее темы, которые вызывают

трудности в употреблении. Сюда относятся, например, трудности в употреблении **видовых форм, кратких форм прилагательных, неопределенных местоимений и наречий, средств сочинительной связи**. В результате лингводидактическое описание русского языка отличается от академического

При обучении РКИ могут возникать и другие грамматические проблемы. Они также находят свое отражение в описании, хотя часто не в разделе грамматики. Например, по-прежнему у учащегося встречаются ошибки при употреблении падежных форм, однако здесь обычно изучается управление отдельной глагольной лексемы или особенности склонения имени. А это происходит в ходе работы с лексикой. Так же изучаются и некоторые сложности употребления числа существительных, когда у них возникают новые оттенки значения (например: **воды, льды**) или когда нужно уточнить, какое имя употребляется только в единственном числе, а какое – во множественном (картофель, огурцы, часы, ножницы). Это делается в связи с изучением управления отдельной лексемой или группы лексем, хотя в данном случае делаются выводы и общеграмматического характера.

И напротив, в курсе грамматики могут быть затронуты лексикологические вопросы. Например, нередко в курсе грамматики изучаются сложные случаи употребления глаголов движения с приставками, хотя для данного этапа это все-таки лексическая проблема.

На продвинутом этапе изучаются вопросы и синтаксиса: выражение главных членов предложения, организация сложных предложений, порядок слов и т.д.

Основные термины и понятия.

Начальный этап обучения, средний этап обучения, продвинутый этап обучения, системный критерий отбора материала, коррекция, активизация материала, корректировка речи, расширение знаний, языковые средства.

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. В чем состоит суть лингводидактического описания русского языка на начальном этапе обучения РКИ?
2. Раскройте особенности лингводидактического описания РКИ на среднем этапе обучения.
3. В чем заключается сущность лингводидактического описания русского языка РКИ на продвинутом этапе обучения?

Темы рефератов.

1. Взаимосвязь элементарного (базового) и среднего этапов обучения РКИ в лингводидактическом аспекте.
2. Взаимосвязь среднего и продвинутого этапов обучения РКИ в лингводидактическом аспекте.
3. Взаимосвязь элементарного (базового), среднего и продвинутого этапов обучения РКИ в лингводидактическом аспекте.

Литература.

1. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ: Педагогическая грамматика русского языка: Учебное пособие для студентов и преподавателей – Изд-во: М: Флинта /Наука, 2003.
2. . Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб.пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш.пед.учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез.- 3-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Богин Г.И. Современная лингводидактика. – Калинин, 1980.

РАЗДЕЛ IX. КОМПЬЮТЕРНАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА КАК ЧАСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

1. Место компьютерной лингводидактики в методике обучения русскому языку как иностранному

Компьютерная лингводидактика представляет собой ту часть лингводидактики, которая изучает теорию и практику использования компьютеров в обучении языку. «Являясь междисциплинарной областью знания, компьютерная лингводидактика тесно связана с развитием информационных технологий, прикладной и математической лингвистикой, разработками в области искусственного интеллекта, дизайна компьютерных программ, теорией и практикой компьютерного обучения в целом»⁶⁶. М. Леви, один из ведущих зарубежных специалистов в области компьютерного обучения языку, указывает также на взаимосвязь компьютерной лингводидактики и психологии, исследований взаимодействия «человек – компьютер». В своей монографии «Обучение языку с использованием компьютеров: контекст и концептуализация» (1997) он следующим образом иллюстрирует взаимосвязь лингводидактики и других областей знания, оказывающих существенное влияние на ее развитие⁶⁷:

⁶⁶ Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие/М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. С. 7- 8.

⁶⁷ Там же. С. 7



Показательно, что на начальном этапе использования компьютерных технологий в лингвистике и обучении языку проблемы компьютерной лингводидактики обсуждались в рамках общих проблем компьютеризации лингвистических исследований и компьютеризации образования в целом. С конца 80-х годов XX века компьютерная лингводидактика сложилась в качестве самостоятельного направления методики преподавания языков. Хотя междисциплинарная природа компьютерной лингводидактики продолжает оказывать огромное влияние на многие аспекты исследований, а проблемы поиска собственных исследовательских методов окончательно не решены, необходимость дальнейшего развития этого направления уже не вызывает сомнений.

Использование информационных технологий в обучении языку развивается в двух сферах: обучение родному языку и обучение иностранному (второму) языку в среде изучаемого языка и вне ее. В теоретических и прикладных аспектах компьютерной лингводидактики,

разрабатывающихся учеными разных стран, можно выделить три направления исследований.

К первому принадлежат исследования, посвященные разработке теоретических аспектов использования компьютеров в обучении языку. В работах данного направления обсуждаются:

- методологические проблемы компьютерной лингводидактики;
- психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения языку;
- вопросы дизайна обучающих компьютерных систем;
- вопросы типологии компьютерных учебных материалов;
- проблемы оценки качества компьютерных средств обучения;
- возможности развития коммуникативных навыков в процессе обучения с использованием компьютеров и ряд других проблем.

Второе направление включает экспериментальную работу по созданию и использованию в учебном процессе компьютерных материалов, предназначенных для различных целей, форм и профилей обучения. Многочисленные исследования в этой сфере постоянно пополняются новыми работами.

Третье направление исследует пути интеграции компьютерного обучения в общий процесс обучения языку и разрабатывает эффективные приемы органичного использования информационных технологий в учебном процессе.

2. Основные понятия и термины компьютерной лингводидактики

Терминологическая система теории обучения с использованием компьютеров находится в стадии становления⁶⁸, несмотря на то, что компьютеры уже достаточно давно применяются в преподавании различных дисциплин, в том числе и языка. Для определения понятий,

⁶⁸ Там же. С.9-12.

связанных с компьютерным обучением, как в отечественной, так и в зарубежной методике существует большое количество терминов. При этом часто одно понятие может определяться разными терминами и, напротив, один термин может использоваться для определения разных понятий. Кроме того, в настоящее время параллельно существуют термины, появившиеся на разных этапах развития компьютерной лингвистики и лингводидактики. Некоторые из них являются очевидно устаревшими, другие используются в силу традиции, а часть новых терминов не получает широкого распространения.

Становление терминологической системы теории обучения с использованием компьютеров тесно связано с развитием терминологии вычислительной техники, эволюция которой, в свою очередь, обусловлена развитием информационных технологий.

В первые годы существования электронно-вычислительных систем широко использовались понятия *«вычислительный»*, *«автоматический»*, *«электронный»*, *«машина»*: *«вычислительная техника»*, *«электронно-вычислительная машина» (ЭВМ)*, *«автоматизированные системы управления» (АСУ)*, *«автоматизированные системы моделирования»*. Соответственно и в лингвистике использовались такие понятия, как *«инженерная лингвистика»*, *«вычислительная лингвистика»*, *«автоматическая обработка текста»*, *«лингвистический автомат»*, *«автоматизированные методы обработки и хранения лингвистических данных»*, *«автоматизация перевода»*, *«машинный фонд языка»*, *«машинный перевод»*, *«электронный словарь»*, *«автоматизированные обучающие системы»*, *«автоматизированные системы обработки речи»*.

Постепенно происходило вытеснение термина *«электронно-вычислительная машина»* термином *«компьютер»*, который является в настоящее время общепринятым. Соответственно стали общепринятыми такие термины, как: *«персональный компьютер»* (хотя какое-то время параллельно еще продолжал использоваться термин *«персональная ЭВМ»*,

«ПЭВМ»), «компьютерная техника», «компьютерные технологии», «компьютерная лингвистика», «компьютерный словарь», «компьютерный переводчик». В последние годы наряду с понятием «компьютер» широкое распространение получили термины «информационные технологии», «новые/новейшие информационные технологии», «информационно-коммуникационные технологии», в которых отразились современные возможности компьютерной техники и телекоммуникаций.

В зарубежной литературе весь комплекс исследований, связанный с использованием компьютеров в обучении, обозначается терминами «*Computer Assisted Instruction*» (CAI), «*Computer Based Instruction*» (CBI), «*Computer Assisted Learning*», «*Computer Aided Learning*» (CAL), «*Computer Based Learning*» (CBL), «*Computer Based Training*» (CBT), «*Computer Managed Instruction*» (CMI).

С середины 90-х годов прошлого века стали использоваться новые термины: «обучение с использованием интеллектуальных компьютерных систем» («*Intelligent Computer Assisted Instruction*» ICAI), «информационные технологии» («*Information Technology*» «IT»), «информационные и коммуникационные / информационно-коммуникационные технологии в образовании/обучении (*Information and Communication Technology in Education/Teaching ICT*), а также термин «*technology*», объединяющий все технические средства обучения, в том числе компьютерные.

Различные понятия, включенные в данные термины: «*managed*» - «*based*» - «*assisted*» / «*aided*», определяют три основные сферы применения компьютеров в образовании, а именно:

- организация учебного процесса и управление им – *Computer Managed Instruction* (CMI);
- обучение в самом широком смысле этого слова – от обучения под руководством преподавателя (стационарного и дистанционного) до

использования компьютерных технологий в целях самообразования – *Computer Based Instruction (CBI)*, *Computer Based Training (CBT)*, *Computer Based Learning (CBL)*;

- изучение конкретных учебных дисциплин – *Computer Assisted Instruction (CAI)*, *Computer Assisted Learning*, *Computer Aided Learning (CAL)*, *Intelligent Tutoring Systems (ITS)*, *Intelligent Computer Assisted Instruction (ICAI)*.

Следует отметить, что для последней группы терминов существенным является различие двух понятий: «*instruction*» и «*learning*». В термине *Computer Assisted Instruction* (обучение с помощью компьютера) подчеркивается ведущая роль компьютера, выполняющего функции преподавателя. Термин *Computer Assisted Learning* (изучение чего-либо с помощью компьютера) акцентирует ведущую роль обучающегося в процессе приобретения знаний.

Для определения области *теории и практики использования компьютеров в обучении языку* с середины 80-х годов прошлого века стали использоваться специальные термины: «*Computer Assisted Language Learning*» (*CALL*) – изучение языка с использованием компьютера и «*Computer Aided Language Instruction*» (*CALI*) – обучение языку с использованием компьютера. Эти термины (американский вариант – «*Computer Aided Language Instruction*», британский вариант - «*Computer Assisted Language Learning*») впервые появились в специальных номерах журнала «*System*», посвященных проблемам компьютерной лингводидактики, соответственно в 1984 и 1986 гг.

Показательно, что, хотя для компьютерного обучения в целом в качестве обобщающего используется термин «*Computer Assisted Instruction*» (*CAI*), а термины *CALL* и *CAI* в течение некоторого времени существовали равноправно, в теории и практике применения компьютеров

в обучении языку термин CALL, акцентирующий возможности *изучения* языка, стал более распространенным.

Обобщающее значение термина CALL не меняется с появлением понятий «Intelligent Computer Assisted Language Learning» (ICALL) – «обучение языку с помощью интеллектуальных систем», «Computer Enhanced Language Learning» (CELL) – «обучение языку, усиленное/улучшенное компьютером», «Technology Enhanced Language Learning» (TELL) – «обучение языку, усиленное/улучшенное техническими средствами»; «Computer Mediated Communication» (CmC) – «коммуникация с использованием компьютера» / «коммуникация, опосредованная компьютером»; «Network-Based Language Teaching» (NBLT) – «обучение языку на основе сетевых технологий» и все болим распространением как в компьютерной дидактике в целом, так и в компьютерной лингводидактике термина «Information and Communication Technologies» - «информационно-коммуникационные технологии».

Сравнивая все вышеперечисленные термины, М. Леви приводит следующие аргументы в пользу термина CALL:

- понятие «learning» подчеркивает возможность использования всего диапазона средств, предоставляемых компьютером для изучения предмета, в том время как понятие «instruction» акцентирует возможность использования компьютера только для выполнения рутинной работы – тренировки и контроля;
- понятия «aided» и «assisted» акцентируют выполнение компьютером функций незаменимого, обладающего новыми возможностями помощника в обучении, а не его подавляющую и управляющую роль;
- рассмотрение понятия «компьютер» в широком смысле, провозглашенном несколько лет назад компанией Sun Microsystems: «Сеть – это компьютер», позволяет применять термин CALL в

широком смысле, описывая в этом случае и использование сетевых возможностей, в том числе наиболее яркого технологического достижения 90-х годов – Интернета.

Таким образом, термин CALL – Computer Assisted Language Learning – сохраняет свое значение в качестве обобщающего и охватывает весь комплекс теоретических и прикладных проблем, связанных с компьютерным обучением языку, от методологических принципов дизайна и разработки программ до психолого-педагогических аспектов применения компьютеров в обучении языку.

В отечественной литературе как для определения сферы использования компьютеров в образовании в целом, так и для данной области теоретической и прикладной лингвистики также используется различная терминология. В словарях (как отечественных, так и в переведенных зарубежных) термины «CAI», «CAL», «CBL», «CBI» определяются как *«автоматизированное обучение»*, *«автоматизированная подготовка/обучение»*; *«автоматизированное/машинное/программированное обучение»*; *«автоматизированное обучение»*, *«обучение с использованием ЭВМ»*. В настоящее время широко используются понятия *«компьютерное обучение»* (в отличие от *«традиционного»*, *«некомпьютерного»*, *«бескомпьютерного»*, *«докомпьютерного»*), *«компьютеризированное обучение»*, *«компьютерные/информационные технологии обучения»*. Кроме того, с применением сетевых технологий в образовании появились новые термины *«дистанционное обучение» (distance learning)*, *«электронное образование/обучение»* (в английском языке используются два термина: один – с акцентом на обучении: *«e-learning»*, другой – на преподавании: *«e-teaching»*), *«виртуальное обучение» (virtual learning)*.

В отечественной теоретической и прикладной лингвистике круг вопросов, связанных с применением компьютеров в обучении языку, определялся разными терминами. В качестве равноправных достаточно

долго использовались такие термины, как «компьютерное обучение языку», «компьютерная поддержка обучения языку», «методика компьютерного обучения языку», «инженерная лингводидактика», «инженерная (компьютерная) лингводидактика» и «компьютерная лингводидактика».

Представляется, что термины «компьютерное обучение языку» и «компьютерная поддержка обучения языку» отражают лишь ограниченный круг проблем. Связанных с применением компьютерных технологий в преподавании и изучении языка.

Термин «компьютерная лингводидактика», предложенный К.Р. Пиотровской в 1991 г., является наиболее адекватным, как с учетом общих тенденций развития терминологии, связанной с эволюцией вычислительной техники и компьютеризации обучения, так и с точки зрения полноты охвата теоретических и практических аспектов использования компьютерных технологий в обучении языку.

Несмотря на то что в течение еще нескольких последующих лет этот термин употреблялся параллельно с термином «инженерная лингводидактика», в настоящее время он уже используется не только в исследовательских работах и названиях конференций, но и служит для обозначения направления подготовки специалистов высшей квалификации, специализаций и одной из педагогических специальностей подготовки бакалавров в ряде университетов нашей страны (направление 540305 – «Иностранный язык и компьютерная лингводидактика»).

3. История развития компьютерной лингводидактики

Компьютеры используются в обучении языку не так давно, но уже можно говорить об истории компьютерной лингводидактики. Начало развития этой области методики не определяется точными датами: отсчет ведется от конца 50-х, середины 60-х и даже начала 70-х годов прошлого

века; предлагаемые исследователями периодизации также включают разное число этапов. Независимо от количества периодов, можно проследить несомненную зависимость между развитием компьютерной лингводидактики и развитием с одной стороны, вычислительной техники и концепций обучения языку – с другой⁶⁹.

М. Warschauer (1996) называет три основных этапа развития компьютерной лингводидактики⁷⁰:

- *бихевиористский* (50-70-е гг.), использовавший тренировочно-контролирующие программы;
- *коммуникативный* (70-80-е гг.), ориентированный преимущественно на учебные игровые и прикладные программы;
- *интегрирующий* (с конца 80-х гг.), основанный на использовании средств гипермедиа и коммуникации с применением компьютеров.

В настоящее время уже можно рассматривать историю развития компьютерной лингводидактики более крупным планом и согласиться с теми исследователями, которые говорят о двух этапах ее развития – так называемых «традиционном» («traditional», «conventional» CALL) и «современном» («current», «modern» CALL).

Первый этап охватывает примерно двадцатилетний период – 60-80-е гг. Определение его как «традиционного» характеризует технические возможности компьютеров того времени и наиболее распространенные (ставшие «традиционными» для обучения языку) – типы обучающих программ.

Вычислительная техника за этот период прошла путь развития, увенчавшийся созданием персональных компьютеров, которые произвели

⁶⁹ Там же. С. 14-15.

⁷⁰ Цит. по: Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие/М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. С. 14

настоящий переворот в технике. Однако столь необходимые для изучения языка системы качественного воспроизведения и распознавания речи в это время еще не стали неотъемлемой принадлежностью аппаратного обеспечения. Кроме того, до конца 80-х гг. компьютеры продолжали оставаться дорогостоящим оборудованием. Естественно, что компьютерные классы предназначались в первую очередь для изучения информатики, и далеко не каждое учебное заведение могло позволить себе использовать их для обучения языкам.

«Традиционный» этап развития компьютерной лингводидактики позволил сформулировать основные исследовательские проблемы компьютерной лингводидактики: от задач разработки качественных в образовательном отношении учебных программных продуктов до развития коммуникативных навыков при использовании компьютерных технологий в обучении языку. Достаточно скромные по современным понятиям технические возможности компьютеров того времени позволяли успешно обучать отдельным видам речевой деятельности и аспектам языка. Особое значение имели индивидуализация процесса обучения и возможность работы над формированием языковой компетенции учащихся. Наиболее распространенные типы программ традиционного этапа – тренировочные и тренировочно-контролирующие («tutorial» / «drill and practice») – были предназначены главным образом для обучения лексике, грамматике и таким видам речевой деятельности, как чтение и письмо.

При этом, отмечают J. Thompson и G. Chesters (1992), «компьютер заменяет двух компетентных, активных и внимательных преподавателей практических курсов любых языков, способных работать 24 часа в сутки в течение 4 лет (если принять это время за срок работы машины) с оплатой 2000 фунтов в год, а имитация присутствия преподавателя, наблюдающего за работой и всегда готового поправить и помочь, успокаивает студентов».

Практически с первых шагов использования компьютеров в обучении языку стала очевидной существенная особенность, отличающая

применение компьютеров в этой сфере от их использования при изучении других учебных дисциплин. Она связана с тем, что разнообразные прикладные программы – редакторы текстов, программы проверки орфографии, электронные словари, а также конкордансы, электронные таблицы, настольные издательские системы, энциклопедические, архивные, игровые и другие программы являются не менее значимым средством изучения языка, чем специально созданные обучающие программы.

Второй этап использования компьютеров в обучении языку («current» CALL), начавшийся в 90-е гг., связан с качественным изменением технических возможностей компьютеров и распространением телекоммуникационных технологий, которые повлекли за собой кардинальные изменения в обучении языку. К основным технологическим достижениям этого периода относятся:

- средства мультимедиа, объединяющие возможности воспроизведения и записи речи и интерактивное видео;
- технология CD-ROM (в настоящее время также и DVD), позволяющая многократно увеличить объем сохраняемой на лазерных компакт-дисках информации;
- гипертекст, создающий систему перекрестных ссылок в текстовых массивах информации;
- гипермедиа, сочетающие возможности гипертекста и мультимедиа;
- телекоммуникационные технологии.

Данные средства позволяют использовать компьютер как для работы над *всеми видами речевой деятельности* (чтением, письменной речью, аудированием, говорением, включая такие его аспекты, как произношение и интонация), так и для *реального общения*, в том числе и с носителями изучаемого языка, в письменной и устной форме.

Повсеместное распространение телекоммуникационных технологий расширило доступ к аутентичным материалам на изучаемом языке и к сетевым компьютерным учебным пособиям. Работая в Интернете, студенты и преподаватели могут обращаться к библиотекам электронных текстов, музейным и архивным источникам, электронным версиям газет и журналов, использовать сетевые обучающие программы и словари, обмениваться информацией с помощью электронной почты, принимать участие в дискуссиях и видеоконференциях и т.д. Исследования, посвященные изучению языка с использованием World Wide Web и гипермедиа, свидетельствуют о кардинальных изменениях в преподавании, которые называют «Интернет-революцией» в обучении языку.

Следующим шагом в развитии компьютерного обучения считают использование виртуальной реальности. В «виртуальном» классе/лаборатории учащиеся получают возможность действовать в условиях. Имитирующей реальность, что несомненно расширит возможности изучения языка с помощью компьютерных технологий.

Необходимо отметить, что «современный» этап не отрицает «традиционного». Лучше «традиционные» программы продолжают использоваться в учебном процессе, а часть из них технически обновляется. Главной особенностью «современного» этапа развития компьютерной лингводидактики является массовое и целенаправленное использование компьютерных программ разных типов: собственно обучающих, прикладных, инструментальных, телекоммуникационных – с целью создания интегрированной компьютерной обучающей среды, с помощью которой обеспечивается полное погружение учащихся в среду изучаемого языка и более эффективное развитие коммуникативной компетенции учащихся.

Все это не означает, что современные средства компьютерного обучения языку абсолютно лишены недостатков. Очевидно, что системы распознавания речи еще недостаточно совершенны для того, чтобы

включить в компьютерные учебные материалы задания для развития навыков устного общения; программы не способны оценить устные и письменные высказывания в свободной форме; различия в конфигурации компьютеров могут существенно влиять на предоставляемые возможности для обучения; стоимость разработки компьютерных средств обучения достаточно высока, далеко не все учебные материалы обладают необходимым образовательным качеством, и т.п.

Тем не менее возможности, предоставляемые современными информационными технологиями, настолько значимы для интенсификации процесса обучения языку, его индивидуализации и ориентации на реальную коммуникацию, что использование компьютеров является в настоящее время неотъемлемой частью учебного процесса, а наличие мультимедийных компьютеров и подключение к Интернету – стандартным требованием к оснащению компьютерного класса для изучения языка.

Основные термины и понятия.

Компьютерная лингводидактика, математическая лингвистика, человек-компьютер, прикладная лингвистика, дизайн обучающих систем, автоматизированная система управления, информационные технологии, компьютерный словарь, новые/новейшие информационные технологии, компьютерный переводчик, виртуальное обучение, компьютерные/информационные технологии обучения.

Вопросы для повторения и самопроверки.

1. В чем заключается роль и место компьютерной лингводидактики в методике обучения РКИ?
2. Раскройте содержание основных терминов и понятий компьютерной лингводидактики.
3. Как развивалась компьютерная лингводидактика?

Темы рефератов.

1. Значение компьютерной лингводидактики для современной методики обучения РКИ.
2. Использование основных терминов и понятий компьютерной лингводидактики в современной методике обучения РКИ.
3. Основные этапы развития компьютерной лингводидактики.

Литература.

1. Азимов Э.Г. Использование компьютера в обучении русскому языку как иностранному. М., 1989.
2. Азимов Э.Г. Современные компьютерные технологии на уроке русского языка// Русский язык за рубежом. 1999. №2.
3. Азимов Э.Г. Теория и практика преподавания русского языка как иностранного с помощью компьютерных технологий: Автореф. Дис. ... д-ра пед.наук. М.; 1996.
4. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: учебное пособие/М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005.

ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА

Общее описание курса УМК

Цели и задачи курса:

Область знаний: русский язык как иностранный

Уровень обучения: магистратура

Специальности: циклов специальности (по действующему перечню) является обязательным.

Направленность: теоретический.

Цель курса:

Основная цель курса – подготовка студентов-филологов к самостоятельной профессиональной педагогической деятельности в качестве преподавателя русского языка в иностранной аудитории. Повышение качества языковой подготовки студентов, интенсификация процесса освоения языка как средства получения специальности за счёт поддержки традиционного обучения на завершающем этапе инновационными средствами.

Задачи курса:

- дать студентам знания по описанию русского языка как иностранного, необходимые и достаточные для педагогической деятельности в разных условиях.
- сформировать у учащихся навыки и умения, необходимые для дальнейшего самообразования и самостоятельной работы с научно-методической литературой.
- на базе теоретических знаний сформировать практические профессиональные навыки и умения, необходимые преподавателю-русисту в учебной деятельности.

- На материале учебной дисциплины «Русская лингводидактика: история и современность» совершенствовать лингвистическую, коммуникативную, страноведческую, культурологическую компетенцию студентов-филологов.
- обеспечить возможность овладения предметом в соответствии с общим стандартом и учебным планом.
- сформировать общеучебные умения, стимулировать информационно-поисковую деятельность учащихся.
- сформировать навыки по осуществлению информационного поиска, извлечению, преобразованию необходимой информации.
- обеспечить самостоятельную работу со всем объёмом учебного материала с учётом индивидуальных интересов и национальных особенностей студента.
- сформировать и поддерживать интерес у учащихся к будущей профессиональной деятельности.

Курс рассчитан на подготовку магистров филологических наук, преподавателей средних школ, лицеев, преподавателей высших учебных заведений, специализирующихся в области русского как иностранного и русского для русскоговорящей аудитории. В задачи курса входит знакомство с теорией обучения русскому языку на магистерском уровне. Это предполагает изложение общих принципов построения курсов русского языка для различных категорий учащихся, таких как научность, последовательность, системность, логическая непротиворечивость, скоординированность составных частей, наглядность, преемственность, связь со смежными науками т.п. Курс «Русская лингводидактика: история и современность» предполагает привить учащимся навыки самостоятельной творческой работы в области построения обучающих курсов по русскому языку, применительно к различным контингентам

учащихся с учётом возможных изменений в тех лингвистических концепциях, на которых основывается методика обучения русскому языку, независимо от конкретных целей обучения и с учётом этих целей.

Иновационность курса

В лекционном курсе излагаются основные теоретические положения, принятые в отечественной науке о лингвистическом описании русского языка как иностранного. Программа составлена в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования. В программе отражены исследования по описанию русского языка как иностранного, а также опыт обучения иностранцев русскому языку в российских (советских) вузах, его теоретическое осмысление и обоснование.

Иновации состоят в том, что:

- постоянно обновляется и совершенствуется содержание лекций и семинарских занятий.
- В тексты лекций включаются новые сведения из собственно научных исследований - специальных периодических изданий, монографий, кандидатских и докторских диссертаций.
- Освещение лингвистических, педагогических, методических, лингвокультурологических основ описания иностранного (русского) языка осуществляется на современном уровне развития соответствующих наук.
- Постоянно обновляется фактический языковой и речевой материал для анализа и иллюстрации теоретических положений курса.
- Используются разнообразные приёмы и способы активизации работы учащихся на семинарских занятиях.

- Применяются различные средства слуховой, зрительной наглядности и современные технические средства обучения для поддержания мотивации к изучению данной учебной дисциплины.

Соблюдение академической этики и авторских прав.

Все имеющиеся в творческой работе сноски выверяются и снабжаются «адресами». Включённые в работу выдержки из работ других авторов имеют отсылки к первоисточнику. В конце работы даётся исчерпывающий список всех используемых источников.

СОДЕРЖАНИЕ КУРСА:

Содержание курса «Русская лингводидактика: история и современность». Характеристика различных подходов к лингвистическому описанию русского языка в учебных целях.

Общая лингводидактика (изучающая язык в отвлечении от специфики какого-либо определённого языка: русского, французского, испанского и т.п.). Русская лингводидактика как частная лингводидактика.

Ориентированность как основная черта лингвистического описания русского языка в учебных целях.

Ориентирование лингвистического описания русского языка в учебных целях на современные лингвистические теории. Учёт различных лингвистических учений в составлении курса «Русской лингводидактики». «Усреднение» различных лингвистических концепций в целях лингвистического описания русского языка в учебных целях. Отбор наиболее «педагогичных» лингвистических концепций и выработка содержания лингвистического описания русского языка в учебных целях.

Ориентирование лингвистического описания русского языка в учебных целях на учащихся – носителей определённого языка.

Сопоставление систем различных языков в методических целях (в целях преподавания русского языка в иноязычной аудитории, составления двуязычных учебных словарей и т.п.). Понятия интерференции и транспозиции. Выработка способов и приёмов предупреждения интерференции родного языка, способов и приёмов «поощрения» транспозиции родного языка при изучении русского языка как иностранного. Построение типологии интерферентных ошибок и системы упражнений (вообще рабочих действий) для их предупреждения и подавления.

Ориентирование лингвистического описания русского языка в учебных целях на определённый этап усвоения русского языка (начальный этап, продвинутый этап и т.п.). Проблемы отбора языкового материала. Принципы составления лексических, фразеологических, грамматических, словообразовательных и т.п. минимумов для различных контингентов учащихся. Разработка принципов минимизации, организации и интерпретации материала с учётом ориентирования на определённый этап изучения русского языка, на носителей определённого языка и т.п.

Проблемы создания курсов педагогической лингвистики: педагогической лексикологии, педагогического словообразования, педагогической грамматики, педагогического синтаксиса и т.п.

Проблемы создания педагогической лексикологии русского языка для иностранных студентов. Различия курса лексикологии для русскоязычных и иностранных студентов. Принципы построения педагогической лексикологии для иностранных студентов. Комплексный системно-функциональный подход к описанию лексической системы русского языка в курсе педагогической лексикологии русского языка для нерусских: научить студентов лингвистическим основам рассмотрения лексической системы; органически увязать изучение науки о языке с изучением самого языка; показать особенности проявления лексикологических категорий русского языка с учётом родного языка

обучаемого. Этапы становления педагогической лексикологии русского языка для иностранных студентов: первый этап – определение различных форм лингвистической систематизации языкового материала, выбор принципов и методов описания лексикологической системы, педагогически направленная интерпретация основных лексикологических категорий и понятий, позволяющая эффективно использовать их в целях обучения иностранных учащихся; второй этап – отбор конкретного материала в целях обучения; третий этап – методическое структурирование языкового материала (организация теоретического материала в определённой последовательности, соотнесение лексикологического материала с конкретными действиями, необходимыми для его усвоения). Основные принципы построения курса педагогической лексикологии: принцип системно-функционального описания теоретического материала, принцип учёта типологических особенностей русского языка, принцип учёта полевой структуры языкового и метаязыкового материала, принцип учёта прошлого языкового и метаязыкового опыта учащихся, принцип практической направленности теоретического курса.

Проблемы лингвистического описания русской фразеологии и паремиологии в учебных целях. Педагогическая интерпретация основных понятий и категорий русской фразеологии и паремиологии. Выработка модели комплексного анализа семантики фразеологических единиц. Описание значения фразеологических единиц на основе выделения следующих макрокомпонентов (блоков): грамматическая характеристика; класс обозначаемых реалий, денотативный аспект; оценочная информация; информация об образно-мотивирующих параметрах; эмотивная информация; стилистическая маркированность. Комплексная системно-функциональная интерпретация русских фразеологизмов и паремий. Основные факторы семантизации фразеологизмов, пословиц и поговорок в нерусской аудитории: толкование значения, указание ситуации

употребления, историко-этимологический анализ, прагматический анализ, стилистический анализ, лингвострановедческий комментарий.

Проблемы построения курса педагогической лексикографии русского языка. Основные лексикографические понятия и категории. Основные типы учебных словарей: комплексные словари, двуязычные словари, синонимические словари, антонимические словари, толково-сочетаемостные словари, словари сочетаемости слов, терминологические словари. Характеристика специфики учебных словарей.

Проблемы создания педагогического словообразования. Основные принципы построения педагогического словообразования для нерусских студентов. Основные подходы к интерпретации словообразования. Вопрос об основной единице системы словообразования (производное слово, словообразовательный тип, словообразовательное гнездо). Интерпретация основных понятий курса словообразования с учётом специфики деривационной системы русского языка и особенностей родного языка студентов. Определение различных форм систематизации языкового материала, выбор принципов и методов описания словообразовательной системы русского языка, педагогически направленная интерпретация основных понятий и категорий словообразовательной (деривационной) науки.

Проблемы создания педагогической грамматики. Основы функциональной грамматики и функциональный подход к описанию русского языка как иностранного. Различные новации в области коммуникативного синтаксиса. Построение модели коммуникативного обучения русскому языку на основе коммуникативного синтаксиса.

Основные общие принципы лингводидактики: системность, научность, доступность, историзм и т.п.

Системность как важнейший принцип лингводидактики. Интерпретация языка как семиотической системы и значение этой интерпретации для построения курса «Русская лингводидактика».

Основные типы лингвистических систем, определяющих построение учебных пособий и учебников по русскому языку. Уровневая система и её категории. Полевой принцип описания и его место в построении учебных курсов по русскому языку.

Методы лингвистического анализа в курсе педагогической лингвистики: описательный метод анализа как наиболее употребительный в учебной практике, метод компонентного анализа, дистрибутивный метод анализа, оппозитивный метод, функциональный метод, экспериментальный метод и т.п. границы использования различных методов описания лингвистического материала в дидактических целях.

Роль индукции и дедукции при изложении материала. Место анализа и синтеза при изучении языкового материала. Способы обобщения лингвистических знаний как эффективные формы лингводидактического описания языка (в области лексики, грамматики, синтаксиса и т.п.).

Принцип историзма в преподавании лингвистических дисциплин. Различные формы включения исторических сведений для объяснения материала курса современного русского языка: элементы этимологического анализа в лексике и фразеологии, элементы характеристики древнего состояния русского языка в области грамматики, фонетики, словообразования и т.п.

Лингводидактические обобщения по всему курсу лингводидактики.

Общая характеристика современного состояния русистики, новые научные направления и их прагматическая значимость. Трудные вопросы русской грамматики и способы их преодоления. Значение теоретической лингвистики для русской лингводидактики.

Принципы построения вузовских учебников и учебных пособий с различным целевым назначением. Сравнительная характеристика существующих вузовских и школьных учебников по русскому языку. Проблема оптимизации дидактического материала в учебниках с

различным целевым направлением. Роль словарей и справочников для преподавания русского языка.

Проблема научности (научных основ) как исходная база русской лингводидактики.

Системность как важнейший принцип лингводидактики.

Основные типы лингвистических систем, определяющих построения учебных пособий и учебников по русскому языку. Уровневая система и её категории. Полевой принцип описания и его место в построении учебных курсов по русскому языку. Матричный принцип системного описания языка и его отражение в курсах по русскому языку.

Ономасиологический и семасиологический принципы описания семантико-грамматического строя русского языка, их отражение в современных учебниках. Коммуникативная и функциональная лингвистика. Границы применения этих подходов, их соотношение с традиционной интерпретацией лингвистических фактов.

Дидактическая ценность различных способов интерпретации лингвистического материала.

Проблема формирования понятийного и терминологического аппарата как лингвопедагогических категорий. Понятие слова, лексико-семантический вариант и его вариации, сема как элемент семно-компонентного анализа, синонимия, паронимия, антонимия и др.

Границы использования различных методов описания лингвистического материала в дидактических целях.

Описательный метод, как традиционный и наиболее употребительный в учебной практике. Метод семно-компонентного анализа и границы его использования. Сравнительно-сопоставительный метод и его границы. Экспериментальный метод (проверка на возможность сочетаемости языковых элементов и др.). Дидактическая ценность и оптимальные границы использования различных методов, их сочетание.

Законы логики и их применение в дидактических целях. Принципы построения лингвистических классификаций.

Роль индукции и дедукции при изложении материала. Место анализа и синтеза при изучении грамматического материала. Принцип импликации как основа изучения причинно-следственных отношений в лексике и грамматике русского языка.

Типы семантических отношений между языковыми единицами как основа построения лингвистических классификаций (детерминация, констелляция и др.). Эквивалентный принцип построения классификаций. Иерархический принцип и границы его использования в учебной практике. Дидактическая ценность различных классификационных принципов применительно только к изучению лексики и грамматики.

Гипонимические ряды, лексико-семантические группы, конверсивы и т.п. парадигматические, синтагматические отношения.

Особенности коммуникативной лингвистики в дидактическом аспекте. Коммуникативная лингвистика и система языка. Коммуникативная фонология, лексикология, грамматика, их место в обучающих курсах.

Принцип последовательности как основное методическое требование к изложению материала. Обоснование необходимости такого изложения материала, при котором последующее вытекает из предыдущего и не противоречит ему. Так, логика науки требует, чтобы склонение прилагательных изучалось после изучения имён существительных. «Грамматика зависимостей» делает оправданным изучение имён существительных после изучения глагольных категорий. В этом случае будут лучше поняты варианты именных падежных значений, так как во многих случаях они зависят от особенностей глагольной семантики. Нельзя также эффективно обучать правилам правописания, если предварительно учащиеся не познакомились с делением слов на морфемы; без изучения закономерностей семантического варьирования морфем

нельзя понять и закономерности возникновения лексико-семантических вариантов слов. Если не изучены основные части речи и их формы, то невозможно довести до сведения учащихся и способы образования наречий в русском языке и т.п.

Таким образом, лингвистическая дидактика должна основываться на внутренней логике данной науки, придерживаясь прежде всего принципа последовательности в изложении материала, что определяется в конечном итоге уровневый характером языковой системы. Это не исключает использования и более сложных моделей построения учебных курсов (например, концентричности изложения).

Принцип историзма в преподавании лингвистических дисциплин предполагает характеристику возможных вариантов включения исторических сведений в объяснение материала в зависимости от назначения курсов. Излагаются оптимальные варианты взаимодействия дисциплин исторического цикла и курсов современного русского языка.

Принцип сопоставления как один из инструментов дидактики в курсах русского языка как иностранного.

Роль контрастивных грамматик при обучении русскому языку как иностранному. Особая роль славянских языков в системе русской лингводидактики.

Принципы семантизации слов в иностранной аудитории.

Общее и отдельное (специфическое) в дидактических основах преподавания русского языка с различным целевым назначением (РКИ на факультетах нефилологических специализаций, на филологических факультетах, в средних и высших учебных заведениях, в национальных школах).

Лингводидактика и методика преподавания русского языка.

Принцип связи теории с практикой на занятиях и уроках по русскому языку, теоретической грамматике русского языка.

Использование принципа наглядности на занятиях по русскому языку.

Принцип доступности в связи с особенностями преподавания русского языка различным категориям учащихся.

Характеристика частных методических приёмов при практическом обучении русскому языку: опора на «чувство языка», внимание к выразительности речи, сравнение письменной речи и устной, постепенное наращивание темпов обучения языку и др.

Темы лекций:

1. Лингвистические концепции XX века и их влияние на лингводидактику.
2. Коммуникативная ценность и дидактическая значимость языковых/ речевых форм в учебном процессе.
3. Основные вопросы и задачи описания РКИ в лингводидактических целях.
4. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся: фонетика.
5. Лингводидактическое описание грамматической системы русского языка.
6. Логическая структура лингводидактики.
7. Определение, предмет, задачи, вопросы общей онтологии лингводидактики.
8. Лингводидактическое описание русского языка для начального этапа обучения.
9. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: методический аспект изучения языка.
10. Лингводидактическое описание предложно-падежной системы русского языка.
11. Лингводидакты о социальной природе языка.

12. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: лингводидактический аспект изучения языка.
13. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: педагогико-психологический и психолингвистический аспекты изучения языка.
14. лингводидактическое описание разговорной и дидактической /обучающей/ речи.
15. Теоретические, теоретико-практические и практические основы лингводидактики.
16. лингводидактическое описание учета родного языка учащихся: морфологии/ существительное, прилагательное, числительное.
17. Вопросы частной онтологии лингводидактики.
18. Лингводидактическое описание русского языка для среднего этапа обучения.
19. Лингводидактическое описание фонетической системы русского языка.
20. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: аспект теоретической лингвистики.
21. Лингводидактический аспект работы по развитию речи учащихся.
22. Лингводидактическое описание русского языка для продвинутого этапа обучения.
23. Лингводидактическое описание единиц языка и речи в процессе обучения РКИ.
24. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся: синтаксис, лексика.
25. Формы введения лексико-грамматического материала при обучении РКИ. Лингводидактический аспект работы с лексикой.
26. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся: морфология/ глагол, местоимение, служебные слова/.

Темы семинарских занятий:

Тема 1. Основные вопросы и задачи описания русского языка как иностранного в лингводидактических целях

Тема 2. Теоретические и практические основы лингводидактики.

Тема 3. Основные принципы лингводидактики.

Тема 4. Лингводидактическое описание русского языка в зависимости от этапа (уровня) обучения

Тема 5. Лингводидактические аспекты изучения языка с точки зрения их взаимосвязи с учебной практикой

Тема 6. Онтология лингводидактики

Тема 7. Лингводидактическое описание предложно-падежной системы русского языка

Тема 8. Лингводидактический аспект учёта родного языка учащихся

Тема 9. Лингводидактическое описание единиц языка и речи в процессе обучения русскому языку как иностранному

Тема 10. Микроязык учебника РКИ и дидактическая (обучающая) речь преподавания

Темы коллоквиумов:

- связь лингводидактики с другими научными дисциплинами.
- отражение методологических принципов лингводидактики в обучении языку.

Система контроля знаний

Формы контроля

- посещение лекционных занятий – 18 баллов
- посещение семинарских занятий (2 балла за занятие) – 18 баллов
- активная работа на занятиях (2 балла в рамках темы) – 18 баллов
- промежуточная аттестация (2 коллоквиума по 5 баллов) – 10 баллов
- творческая работа (рефераты: 18 работ по 1 баллу) – 18 баллов
- защита выпускной работы – 18 баллов

Всего - 100 баллов

Шкала оценок:

Кредит	Сумма баллов	Неуд		3		4	5	
		F	FX	E	D	C	B	A
		2	2+	3	3+	4	5	5+
2	100	менее 34	34	51	59	68	84	100

Пояснение оценок

- A Выдающийся ответ
- B Очень хороший ответ
- C Хороший ответ
- D Достаточно удовлетворительный ответ
- E Отвечает минимальным требованиям удовлетворительного ответа
- FX Оценка 2+ (FX) означает, что студент может добрать баллы только до минимального удовлетворительного ответа
- F Неудовлетворительный ответ (либо повтор курса в установленном порядке, либо основание для отчисления)

Шкала оценок:

A (5+) – 100 баллов;

B (5) – 84-99 баллов;

C (4) – 68-83 баллов;

D (3+) – 59-67 баллов;

E (3) – 51-58 баллов;

FX (2+) – 34-50 баллов;

F (2) – менее 34 баллов.

Программа курса УМК

Тема 1. Основные вопросы и задачи описания русского языка как иностранного в лингводидактических целях

1. Определение и предмет лингводидактики. Общая и частная дидактика и их задачи. Объект лингводидактики.
2. Основные особенности, объем и характер изучаемого языка в зависимости от конкретных целей, задач и этапов обучения.
3. Отбор текстов, тем, речевых ситуаций, лингвострановедческих реалий, отражающих культуру страны изучаемого языка.
4. Уточнение словаря - минимума в зависимости от сочетаемости слов, их словообразовательной и семантической характеристики.
5. Извлечение из текстов, изучение грамматических явлений с учетом их частотности и ценности для формирования коммуникативной компетенции.
6. Фонетико-орфоэпическая характеристика отобранного языкового материала.
7. Функционально-грамматическая организация изучаемого материала.
8. Создание словаря основной лексики и грамматики.
9. Описание материала в пассивной и активной грамматике.

Тема 2. Теоретические и практические основы лингводидактики.

Теоретические основы лингводидактики: свой аспект изучения языка, своя предыстория, общеметодологическая основа, логическая структура (основание, закон, основные понятия, теория), терминологическая структура.

Практическая основа лингводидактики: реализация особенностей изучаемого языка как учебного предмета в микроязыке учебника, обеспечение предпосылок для создания лингводидактических основ обучения русскому языку.

Теоретико-практические основы лингводидактики: научно-исследовательский аспект изучения русского языка как учебного предмета, дидактическая значимость языковых явлений, выявление, описание дидактически значимых языковых явлений.

Влияние лингвистических концепций на лингводидактику.

Тема 3. Основные принципы лингводидактики.

1. Принципы объективности познания, диалектического единства противоположностей, наблюдения явлений в процессе их развития и взаимосвязи, практики как источника и подтверждения теории, первичности явления и вторичности определения.

2. Принципы наглядности, доступности, сознательности и активности, прочности в овладении знаниями, умениями и навыками, связи теории с практикой.

3. Минимизация языка в учебных целях, двухплановость (активный и пассивный аспекты), функциональность описания основных единиц языка, учет родного языка учащихся, интерпретация особенностей изучаемого языка.

Тема 4. Лингводидактическое описание русского языка в зависимости от этапа (уровня) обучения

Лингводидактическое описание русского языка для начального этапа обучения.

Лингводидактическое описание русского языка для среднего этапа обучения.

Лингводидактическое описание русского языка для завершающего этапа обучения.

Тамма 5. Лингводидактические аспекты изучения языка с точки зрения их взаимосвязи с учебной практикой

1. Методический аспект изучения языка.
2. Педагогико-психологический и психолингвистический аспекты изучения языка.
3. Аспект теоретической лингвистики изучения языка.
4. Дидактолингвистический аспект изучения языка.

Тема 6. Онтология лингводидактики

1. Общая онтология лингводидактики: изучение функционального дидактического стиля языка учебника с точки зрения его соответствия контингенту учащихся, соотношение языкового и культурологического материала, система вводимых в учебник терминов, изучение дидактической

речи преподавателя, дидактических и лингвистических норм обучающей речи.

2. Частная онтология лингводидактики: разработка языкового материала с последующим его введением в процесс обучения, характеристика содержащихся в языковом материале явлений изучаемого языка с точки зрения их дидактической значимости, особенности введения изучаемого

языка, построения микроязыка учебника, взаимосвязь речи учащегося с микроязыком учебника, количественная и качественная регулярность микроязыка учебника, взаимосвязь языковых единиц и речевых моделей микроязыка учебника, особенности содержательной характеристики речи преподавателя в соотношении с микроязыком учебника, частотность языковых знаков в речи учащегося, отражение в учебнике экстралингвистического материала.

Тема 7. Лингводидактическое описание предложно-падежной системы русского языка

1. Общие закономерности формирования в русском языке предложно-падежных сочетаний.
2. Факторы, влияющие на формирование предложно-падежных словосочетаний: грамматический, лексический, структурно-семантический. Особенности глагольного управления в русском языке. Разграничение изучаемых единиц с помощью синонимов и антонимов.

Тема 8. Лингводидактический аспект учёта родного языка учащихся

1. Необходимость лингводидактического описания русского языка с учётом родного языка учащихся.
2. Лингводидактическое описание фонетической системы русского языка: наличие редких фонем, взаимовлияние звуков, специфика интонаций в конце повествовательного предложения, варьированность места смычки, характеристика ударения.
3. Лингводидактическое описание морфологической системы русского языка: характеристика особенностей имени существительного, прилагательного, глагола, местоимения, числительного, служебных слов. Особенности русской лексики. Формы введения лексико-грамматического материала. Лингводидактический аспект работы с лексикой.

4. Специфика русского синтаксической системы: особенности порядка слов, построение отрицательных предложений, предложений с именным сказуемым, простого и сложного предложений, наличие двойного отрицания.

Тема 9. Лингводидактическое описание единиц языка и речи в процессе обучения русскому языку как иностранному

1. Характеристика языковых единиц с точки зрения лингводидактики: образцовость, типичность, законченность, структурная целостность, коммуникативная самостоятельность и функциональность.

2. Характеристика разговорной и дидактической речи.

3. Лингводидактический аспект работы по развитию речи учащихся: взаимосвязь видов речевой деятельности в учебном процессе. Основные виды речевой деятельности, особенности устной речи. Требования к отбору

материала по развитию навыков говорения. Характеристика письменной речи как одного из видов речевой деятельности учащихся. Чтение как вид речевой деятельности. Лингвистический аспект работы с текстом. Характеристика ошибок в устной и письменной речи. Работа над ошибками.

4. Коммуникативная ценность, дидактическая значимость языковых/ речевых форм в учебном процессе: коммуникативная мотивация, коммуникативная цель, тематическая, лексическая регулярность, иллюстративность и демонстрирование.

Тема 10. Микроязык учебника РКИ и дидактическая (обучающая) речь преподавания

1. Микроязык учебника - основа обучающей речи.

2. Метаязык учебника - часть содержания обучающей речи преподавателя.

3. Характеристика единиц микроязыка учебника.
4. Характеристика единиц дидактической речи.
5. Взаимосвязь микроязыка учебника и дидактической речи преподавателя. Лингвокультурологический компонент единиц микроязыка учебника.
6. Микроязык учебника как предпосылка реализации используемой методики обучения, дидактическая речь как результат и средство обучения.

Темы рефератов:

1. Основные вопросы и задачи описания русского языка как иностранного в лингводидактических целях.
2. Лингводидактическое описание предложно-падежной системы русского языка.
3. Определение, предмет, основные задачи лингводидактики.
4. Теоретические, теоретико-практические основы лингводидактики.
5. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: методический аспект изучения языка.
6. Лингводидактическое описание единиц языка и речи в процессе обучения русскому языку как иностранному.
7. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: педагогико-психологический аспект обучения.
8. Лингводидактическое описание коммуникативной ценности и дидактической значимости языковых/речевых форм в учебном процессе.
9. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: психолингвистический аспект изучения языка.
10. Общие вопросы лингводидактического описания процесса обучения (общая онтология лингводидактики).

11. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: аспект теоретической лингвистики изучения языка.
12. Теоретические основы лингводидактики как научной дисциплины: лингводидактический аспект изучения языка.
13. Лингводидактическое описание разговорной и дидактической (обучающей) речи.
14. Лингводидактическое описание грамматической системы русского языка – организация и формы работы.
15. Микроязык учебника РКИ и дидактическая (обучающая и учебная) речь.
16. Лингводидактический аспект работы с синтаксисом русского языка.
17. Лингводидактический аспект работы с лексикой русского языка.
18. Лингвометодический аспект работы по развитию речи учащихся.
19. Лингводидактическое описание грамматической системы русского языка – отбор материала.
20. Лингводидакты о социальной природе языка.
21. Лингвистические концепции XX века и их влияние на лингводидактику.
22. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся: фонетика.
23. Лингводидактическое описание русского языка для начального этапа обучения.
24. Лингводидактическое описание русского языка для среднего этапа обучения.
25. Лингводидактическое описание русского языка для продвинутого этапа обучения.
26. Лингводидактическое описание учета родного языка учащихся: морфология (существительное, прилагательное, числительное).
27. Лингводидактическое описание фонетической системы русского языка.
28. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся: морфология (глагол, местоимение, служебные слова).

29. Формы введения лексико-грамматического материала при обучении РКИ.
30. Лингводидактический аспект учета родного языка учащихся: синтаксис, лексика.
31. Вопросы частной онтологии лингводидактики.
32. Основные философские принципы лингводидактики.
33. Основные собственно лингводидактические принципы.
34. Практические основы лингводидактики.

Основная литература.

Кондильяк Этьенн Бонно де. О языке и методе: Пер. с фр. / Общ. Ред. В.М. Богуславского. Вступ. Ст. Е.Л. Пастернак. Комментар. В.М. Богуславского и Е.Л. Пастернак. Изд. 2-е. М.: КомКнига, 2006. – 184 с. (История лингвофилософской мысли).

Борисова Е.Г. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие / Е.Г. Борисова, А.Н. Латышева. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 208 с.

Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 216 с.: ил.

Вагнер В.Н. Синтаксис русского языка как иностранного и его преподавание: Учебное пособие / В.Н. Вагнер. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 168 с. – (Русский язык как иностранный).

Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии: Учебно-справочное пособие / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 312 с.

Мечковская Н.Б. Общее языкознание: Структурная и социальная типология языков: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей. М.: Флинта: Наука, 2001. – 312 с.

Барлас Л.Г. Русский язык. Введение в науку о языке. Лексикология. Этимология. Фразеология. Лексикография: Учебник / Л.Г. Барлас, Г.Г. Инфантова, М.Г. Сейфулин, Н.А. Сенина; Под ред. Г.Г. Инфантовой. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 256 с.

Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие / Н.Ф. Алефиренко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 416 с.

Дополнительная литература

Агишев А.Г. Обучение русской лексике с учётом родного языка учащихся: Пособие для учителей. – Казань. 1982. 104 с.

Алекторова Л.П., Зимин В.И., Ким О.М., Колесников Н.П., Шанский В.Н. Учебный словарь синонимов русского языка. М., Школа-Пресс. 1994. 383 с.

Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и толковый словарь // Вопросы языкознания. – 1986. - №2

Арбатский Д.И. Основные проблемы толкования значений слов. // Русский язык в школе. 1970. №3

Арбатский Д.И. Толкование значений слов. Семантические определения. Ижевск. 1977

Арутюнов А.Р. Коммуникативные обучения и современные учебники. М., 1989.

Ашурова С.Д., Ефремова Е.В. Трудности усвоения лексики и фразеологии русского языка учащимися национальных школ// Сб. Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР. Отв. Ред. Сукунов Х.Х. М., 1984

Белавенцева И.И. пособие в таблицах для ускоренного обучения основам грамматики русского языка для иностранцев. М., 1972.

Берков В.П. Вопросы двуязычной лексикографии. Автореф. дисс. ... доктора филологических наук. Л., 1972. 30 с.

Берков В.П. Слово о двуязычном словаре. Таллин. Валгус. 1977. 113 с.

Богачёва Г.Ф. Некоторые вопросы взаимосвязи сочетаемости слова и его толкования // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. Под ред. В.В. Морковкина. М., 1984.

Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Л., 1984.

Брагина Н.Г. Метаязыковая функция сочетаемости русского слова в общелингвистическом и прикладном рассмотрении. М., 1994. Автореф. дисс. ... канд. филологических наук.

Быстрова Е.А. Об одном из компонентов лингводидактического исследования // Русский язык в национальной школе. 1982. №3

Введенская Л.А., Колесников Н.П. Антонимо-синонимический словарь и его значение для обучения русскому языку иностранцев // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1987.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990 (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).

Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Вопросы языкознания . 1953. №5

Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972.

Вятютнев М.Н. Традиции и новации в методике преподавания русского языка как иностранного // Русский язык за рубежом. 1985. №5

Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. М., 1977.

Гак В.Г. Опыт применения сопоставительного анализа к изучению структуры значения слова // Вопросы языкознания. 1966. №2.

Гак В.Г. К типологии функциональных подходов к изучению языка. // Проблемы функциональной грамматики. М., 1985.

Гез Н.И. Лексические упражнения на старших ступенях обучения // Иностранные языки в школе. 1957. №1

Гердт А.С. Основы научно-технической лексикографии / (как работать нас терминологическим словарём). Л., Изд-во Ленинградского университета. 1986. 70 с.

Горбенко В.Н, К изучению и словарному представлению полисемии русского глагола. Автореф. дисс. ... канд. филол. Наук. Ташкент. 1979. 21 с.

Денисов П. Н. О сочетаемости слов // Русский язык за рубежом. 1974. №1

Денисов П.Н. Об универсальной структуре словарной статьи // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., Русский язык. 1977. с. 205-226.

Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания. М., 1980. 2-е изд. 1984.

Денисов П.Н. Энциклопедистика и лексикография: опыт истории, теории и практики. М., 1990.

Еремия Н.Л. Принципы построения системы учебных толковых словарей русского языка // Теория и практика современной лексикографии. Отв. Редактор Р.П. Рогожникова. Л., 1984.

Зимин В.И. учебный толковый словарь нового типа // Переводная и учебная лексикография. М., Русский язык 1979. с. 239-250.

Зимин В.И. Этимологический параметр в описании пословиц и поговорок // Фразеология в Машинном фонде русского языка. М., Наука. 1990, с. 160-167.

Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка. М., 1973.

Ильин М.С. О классификации упражнений в речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1961. №5. С. 29-35.

Исламджанова Хазифахан. Закономерности построения предложений, обозначающих ситуацию движения. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 1982.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.

Кашкуревич Л.Г., Коростелева Н.В. О переводческих умениях // Русский язык за рубежом. – 1986. №2.

Клименко А.П. Лексическая системность и её психологическое изучение. Минск. 1974.

Комиссаров В.Н. Обучение иностранному языку и перевод // Русский язык за рубежом. 1971. №2. С. 49-56; №3, С. 35043.

Конецкая В.П. О системности лексики. // Вопросы языкознания. 1984. №1.

Котелова Н.З. Значение слова и его сочетаемость. Л., Наука. 1975. 163 с.

Котелова Н.З. Лексическая сочетаемость слова в современном русском языке. Автореф. дисс. ... доктора филол. Наук. Л., 1977. 39 с.

Крылова О.А. Коммуникативный синтаксис русского языка. М., Издательство Российского университета дружбы народов. 1992.

Курбейра Касела Анна. Сочетаемость как объект рассмотрения в курсе педагогической лексикологии // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. Под ред. В.В. Морковкина. М., Русский язык 1984. С. 35-42.

Курбейра Касела Анна. Проблема создания курса лексикологии русского языка для испаноговорящих студентов-филологов. Автореф. дисс. ... канд. филол. Наук. М., 1984.

Куштов М.Х. О типологии упражнений по развитию речи // Русский язык в национальной школе. 1983. №1. С. 30-32.

Лapidус Б.А. К вопросу о сущности процесса обучения иноязычной речи и типологии упражнений // Иностранные языки в школе. 1979. №1.

Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М., 1986.

Латышев Л.К. Проблемы эквивалентности в переводе. Автореферат дисс. ... доктора филол. Наук. М., 1983.

Лебедева Т.Н. Словари русского языка и использование их в школе. // Виды работ по развитию речи на уроках русского языка. М., 1963. С. 253-279.

Лизунов В.С. Вопросы теории и практики перевода. // Русский язык за рубежом. 1981. №6. С. 66-99.

Логинова И.М. Описание фонетики русского языка как иностранного (вокализм и ударение). Автореферат дисс. ... доктора филол. Наук. М., 1995.

Лобанова Н.А., Арефьева Т.Л., Крючкова М.Л. Пособие по грамматике русского языка для иностранных студентов-филологов. М., 1984.

Львов М.Р. Методы развития речи учащихся // Русский язык в школе. 1985, №4.

Луцкая И.М. Сочетательные трудности русских слов и их методическая интерпретация при обучении русскому языку как иностранному // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. Сборник статей под ред. В.В. Морковкина. М., Русский язык. 1984. С. 121-129.

Маловицкий Л.Я. История предметно-личных местоимений русского языка в семантико-синтаксическом аспекте. Автореферат дисс. ... доктора филол. Наук. Л., 1972. 44 с.

Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. М., 1987.

Морковкин В.В. Семантика и сочетаемость слова // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. Сб. статей под редакцией В.В. Морковкина. М., Русский язык. 1984, с. 5-15.

А. Мустайоки, Р. Павлова, А.Е. Супрун. Функционирование русского языка и его лингвистическое описание. Пленарный доклад. // VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. 1990.

Новиков Л.А. Основные принципы описания русского языка в учебных целях. // Русский язык в национальной школе. 1970. №5.

Миролюбов А.А. Разработка теоретических вопросы системы упражнений в современной методике обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1973. С. 17-53.

Морковкин В.В. Рассуждение о некоторых лингвистических категориях в прикладном аспекте // Русский язык за рубежом. 1979. №6.

Морковкин В.В. О базовом лексикографическом знании // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М., 1986. С. 102-117.

Муравьёв В.Л. Лексические лакуны. Владимир. 1975.

Нечаева В.М. Методический аспект обучения перевода как второй специальности // Русский язык за рубежом. 1986. №2.

Новиков С.П. Системность в обучении русской лексике как основа преодоления межъязыковой интерференции. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1979.

Носенко И.Г. О презентации русского языка в иноязычной аудитории. Методические рекомендации. М., 1983. Ротапринт.

Панов М.В. Типология лексических ошибок, вызванных взаимодействием языковых систем // Лексические ошибки в русской речи учащихся национальных школ РСФСР. Отв. Ред. Сукунов Х.Х. М., 1984.

Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., Русский язык. 1977.

Пассов Е.И. Определение понятия «коммуникативный метод» // Проблема коммуникативного метода обучения иноязычной речевой деятельности: Сб. ст. отв. Ред. Е.И. Пассов. Воронеж. 1980.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов. Под ред. Н.А. Метс. М., 1985.

Розанова С.П. некоторые закономерности в развитии речевых навыков // Русский язык за рубежом. 1977. №5.

Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики. Под ред. Н.М. Шанского и Н.З. Бакеевой. М., Педагогика. 1977. 248 с.

Саяхова Л.Г. Лексика как система и методика её усвоения. Учебное пособие. 1979. Уфа.

Сильников А.Н. Некоторые вопросы, связанные с переводимостью // Проблемы лингвистического анализа. М., 1966. 200-210.

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.

Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. С-Петербург. Наука. 1993.

Слесарева И.П. Изучение типологии лексико-семантических групп // Русский язык за рубежом. 1976. №1.

Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку. М., 1987. Сороколетов Ф.П. Общая и учебная лексикография. Л., 1985. 57с.

Стернин И.А. К разработке словаря лексической компетенции // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. М., 1986. С. 117-126.

Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение в структуре обучения русскому языку как иностранному // VII Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы. «Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. I. 1990. с. 229.

Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. М., 1980. 413 с.

Телия В.Н. Семантика идиом в функционально-параметрическом отображении // Фразеография в Машинном фонде русского языка. М., Наука. 1990. С. 32-48.

Телия В.Н., Баранов А.Н., Борисова Е.Г., Добровольский Д.О. Компьютерная фразеография и её концептуальные оппозиции // Фразеография в Машинном фонде русского языка. М., Наука. 1990. С. 10-32.

Теория функциональной грамматики. / Отв. Ред. А.В. Бондаренко. Л., 1987.

Успенский М.Б. Совершенствование методов и приёмов обучения русскому языку в национальной школе. / Под ред. Н.М. Шанского. – М., 1979. 128 с.

Харченко В.К. Разграничение оценочности, образности, экспрессии и эмотивности в семантике слова // Русский язык в школе. 1976, №3.

Храковский В.С. Типы грамматических описаний и некоторые особенности функциональной грамматики // Проблемы функциональной грамматики / Отв. Ред. В.Н. Ярцева. М., 1985.

Чистяков В.М. Методика преподавания русского языка в школах народов тюркоязычной группы. М., 1964. 445 с.

Шанский Н.М., Быстрова Е.А. Вопросы лингвистического описания русского языка в учебных целях // Русский язык в национальной школе. 1984. №4.

Шанский Н.М., Успенский М.Б. Русский язык как учебный предмет в национальной школе // Русский язык в национальной школе. 1973. №3.

Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985.

Шатилов С.Ф. Некоторые вопросы сопоставления иностранного и родного языков в методических целях // Русский язык за рубежом. 1985. №5.

Шахнарович А.М. Психологические проблемы овладения общением в онтогенезе. // Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. М., 1979.

Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания (учебное пособие по спецкурсу). Волгоград. 1983.

Шведова Н.Ю. Один из возможных путей построения функциональной грамматики русского языка // Проблемы функциональной грамматики. Отв. Ред. В.Н. Ярцева. М., 1985.

Ярцева В.Н. О сопоставительном методе изучения языков. // Филологические науки. №1. 1960.