

Материалы и сообщения



Профессор-
адъюнкт (и. о.)
Хельсинкского
университета

А. Мустайоки

О минимизации языка в учебных целях

Задача методики преподавания иностранных языков — обеспечить наиболее быстрое и эффективное усвоение неродного языка как нового средства коммуникации. При этом возникают два вопроса: что преподавать и как преподавать. В связи с этим целесообразно говорить о «что-методике» и о «как-методике».

«Что-методика» определяет содержание обучения. На практике это означает отбор из «все-го» языка элементов, необходимых для достижения целей обучения. Этот процесс называется минимизацией языка, а результат минимизации — минимумом (лексическим, грамматическим и т. д.). Таким образом, языковому минимуму можно дать следующее определение: оптимальная для учебных целей совокупность языковых единиц, отобранных на основе определенных принципов и с учетом конкретной цели.

Минимум должен содержать «все нужное», и в нем не должно быть «ничего лишнего». Все нужное в минимуме — это не произвольно сокращенное описание языка, а отобранное согласно точным, обоснованным принципам множество языковых единиц. Говоря, что в минимуме не должно быть ничего ненужного, мы имеем в виду его отличие от описания языка вне учебных целей. В «полных» грамматиках и словарях, очевидно, все «нужное»; нецелесообразность использования в обучении создается избыточностью информации.

В минимизации, или в отборе языкового материала, можно выделить ряд этапов. Э. Васильченко и Т. Казесалу понимают под отбором следующее: «1) сам процесс отбора в узком понимании, т. е. установление круга языковых явлений, необходимого и достаточного для овладения языком в нужных пределах; 2) определение объема языкового материала; 3) организацию языкового материала разных уровней (фонетического, лексического, грамматического) в комплексных единицах обучения в целях введения отобранного материала в реальный процесс обучения; 4) организацию языкового материала во времени, т. е. установление количества и интервалов повторений, необходимых для создания и закрепления навыков» [1, с. 16]. Упомянутые этапы в полной мере относятся к единицам учебника и занятий. Однако, на наш взгляд, только два первых из названных этапов входят в рамки «что-методики», остальные скорее относятся к «как-методике».

Уточняя два первых этапа, по Э. Васильченко и Т. Казесалу, мы можем считать, что задачи «что-методики» состоят в следующем. Во-первых, на основе соответствующих принципов она определяет коммуникативную ценность рассматриваемых языковых единиц

с точки зрения целей обучения языку. Во-вторых, указывает объем нужного материала, т. е. обосновывает грань, разделяющую единицы языка на важные и нужные, которые входят в данный минимум, и менее важные и менее нужные, которые остаются вне его.

При определении минимумов следует заметить, что языковые единицы распределяются по «шкалам важности» или по «шкале ценности» ровно: для «водораздела», разделяющего язык на нужную (в схемах 1 и 2 обозначено XXX) и ненужную (III) части, нет никакого естественного (языкового) места. Схематически это можно изобразить так:

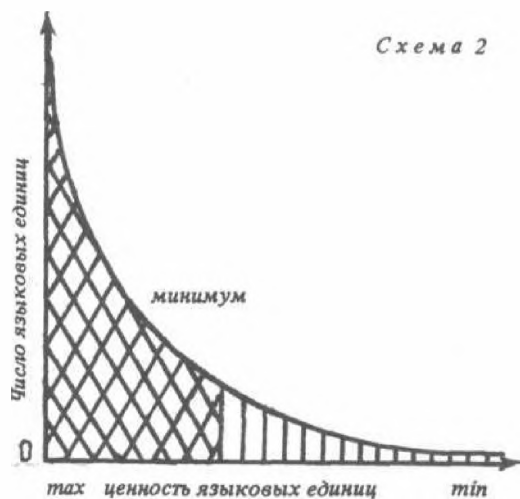
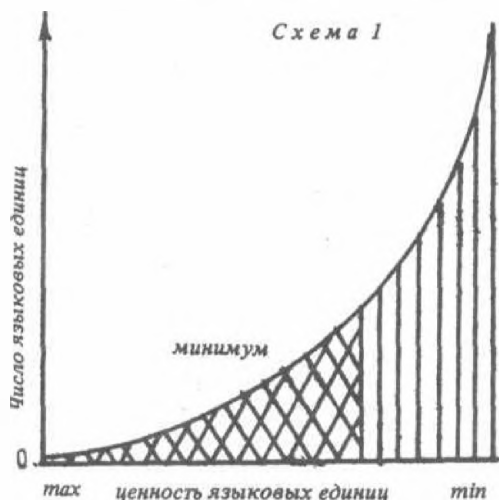


Схема 1 характеризует ситуацию, типичную для лексики: мало важных, ценных слов, зато количество весьма ненужных слов практически бесконечно. Таким образом, лексический минимум, как правило, представляет только маленькую долю из всех слов данного языка. При грамматических явлениях картина почти

противоположная (схема 2): за пределами минимума остаются только некоторые периферийные элементы.

Следовательно, объем минимумов не может быть обоснован сущностью языка, а устанавливается с учетом коммуникативных, психологических, методических и дидактических факторов. Важно определить, сколько единиц обучения средний ученик в состоянии усвоить за определенное количество занятий. Превышение допустимого числа новых элементов в обучении вызывает понижение результатов. Методисты нередко отмечают перегруженность учебных пособий новым материалом, который должен быть усвоен в короткие сроки [1, 2, 3].

Заканчивая рассмотрение общих требований к языковым минимумам, подчеркнем, что последние не являются учебными пособиями [ср. 4, с. 59], но служат основой для их составления.

Компоненты целей обучения

Общепринято, что минимизация языка должна подчиняться целям обучения. На схеме 3 изображены основные компоненты целей преподавания неродного языка.

Схема 3²



Следует отметить, что приведенная схема не единственно возможная и границы между ее компонентами нечетки. Однако она позволяет нам более детально рассмотреть совокупность

¹ Решающим является, разумеется, не только число новых единиц, но и другие факторы, в частности, их повторяемость.

² Здесь мы ограничиваемся только коммуникативной деятельностью человека. Целью преподавания иностранных языков во многих случаях должна быть и некоммуникативная деятельность в среде, где говорят на изучаемом языке. Мы имеем в виду такие моменты, как проезд на метро, например. Такие некоммуникативные цели обучения достигаются путем изложения страноведческих фактов (страноведение необходимо и в обучении коммуникативной деятельности; см. далее).

целей обучения. Далее мы коротко охарактеризуем компоненты схемы.

Общий коммуникативный минимум³ определяет рамки коммуникации на изучаемом языке. При этом получают отражение, в частности, виды, нормы, регистры и сферы коммуникативной деятельности [ср., например, 5, с. 23—29], а также основная роль говорящего (турист, участник международных конгрессов и т. п.) и место коммуникации [ср. 6].

Ситуативный минимум во многом зависит от роли говорящего (например, турист пользуется своими знаниями и навыками иностранного языка в довольно устойчивых ситуациях). Этот минимум должны составить сравнительно общие определения будущих ситуаций коммуникации, например, «Культурные мероприятия», «Разговор по телефону» и т. д.

«Тема» нередко обозначает то место, где происходят те или иные действия («Почта», «В магазине», «Транспорт»). Такие «темы» мы относим к общим ситуациям, или к более конкретным коммуникативным потребностям (см. функциональный минимум), а под словом «тема» имеем в виду предмет разговора, например, «Традиционные праздники», «Поведение современной молодежи», «Олимпийские игры», «Загрязнение окружающей среды», «Интернациональная солидарность сторонников мира» и т. п.

Функциональный минимум содержит некие «глубинные» значения⁴, мысли, которые мы передаем или принимаем в процессе общения. По своему характеру и содержанию глубинные значения могут быть различными, например, такого рода, как **Я хочу узнать, где находится что-либо⁵, Некрасиво так поступать, Я люблю вас, Мне холодно, Близко к чему-либо, Около определенного времени.** Можно привести и такие общие потребности говорящего, как **Хочу показать свои знания по этой теме, Хочу, чтобы вы поняли, что я спешу и надо закончить разговор, Хочу поддержать контакт с вами и в будущем, Хочу изменить**

тему разговора или просто устранить молчание, чтобы канал для общения был открыт.

Необходимые для осуществления коммуникативных актов понятия тесно связаны с ситуативным, тематическим и функциональным минимумами, а также с условиями жизни в стране изучающих язык. Если русский язык изучает финн, наверное, нужно учесть понятия «бумага», «снег», «береза», «медведь», «баня», «дача», «президент», «дружба», но вряд ли необходимыми окажутся: «папирус», «вулкан», «лавины», «бегемот», «пальма», «океан», «принц».

Языковые минимумы и «как-методика»

«Что-методика» предшествует «как-методике». Организуя учебный процесс, необходимо в первую очередь определить содержание, а затем приемы и методы, с помощью которых оно наиболее легко и быстро усваивается. Однако в соотношении «что- и как-методики» можно заметить и обратную связь: одним из критериев отбора учебных языковых единиц является их «заучиваемость».

В. Мэки разделяет понятие «заучиваемость» на пять моментов: 1) сходство с родным языком, 2) ясность, 3) краткость, 4) системность, 5) учебная трудность [8, с. 54—56]. Рассмотрим, как принцип «сходство с родным языком» можно применить к отбору лексики. Здесь мы имеем в виду не только слова, которые легко узнаются на основе родного языка учащихся, но и другие лексические единицы, которые практически им знакомы еще до первого урока. Это следующие группы слов: 1) слова, сходные с родным языком, например, *колхоз, самовар, киоск, министр, ложка* (примеры даны с учетом особенностей обучения русскому языку финнов), 2) слова, общие для русского и какого-либо третьего языка, который учащимся знаком, например, *адрес, библиотека, матч, лифт, плацкарта*, 3) слова, известные из собственных имен, например, *надежда, новый, земля, правда* (ср. *Надежда, Новая земля, «Правда»*), и иногда еще 4) слова знакомых учащимся русских песен [9]. Поскольку такие «легкие слова» заучиваются и запоминаются весьма быстро, им надо отдать по возможности предпочтение перед другими словами⁶. Само собой разуме-

³ Говоря о минимуме компонентов целей обучения, мы, конечно, должны модифицировать определение, предназначенное для языковых единиц. Здесь мы имеем дело с ограничением целей обучения, основывающимся на потребностях учащихся.

⁴ В последнее время в этом смысле часто употреблялся термин «интенция». Хотя термины «глубинное значение» и «интенция» нельзя считать синонимами, они очень близки: оба характеризуют экстралингвистические, вещественные категории. В их описании пока сделаны только первые шаги; одна довольно удачная систематизация категорий такого типа приводится Д. Вилькинсом [7].

⁵ Мы обозначаем любые глубинные значения полужирным шрифтом (например, **Я люблю вас**), а предложения или слова того или иного естественного языка — курсивом (например *Я люблю вас*).

⁶ Хотя некоторые элементы изучаемого языка являются в силу сходства с родным языком или по другим причинам «легкими», это не значит, что на них не надо обращать внимания при обучении. Заметим об этом особо, поскольку в методической литературе нередко излагается мнение, согласно которому подобные языковые единицы следует оставлять при обучении вне рассмотрения [10, 11]. На наш взгляд, «легкие» языковые элементы, правда, существуют в сознании учащихся, но только как часть системы порождения и восприятия речи на родном языке. Чтобы учащиеся могли

ется, что легкость не может служить единственным или решающим критерием отбора языковых единиц. Едва ли необходимо включать в лексический минимум русского языка названия профессий: *радист, стенографистка, пианист*, а оставлять за его пределами слова *рабочий, служащий, учитель* только в силу того, что первые существительные заучиваются более легко.

Компоненты языкового минимума

Внутреннее разделение элементов «что-методики» в общем виде представляет схема 4.

Схема 4.



Мы называем обе разновидности минимумов «языковыми», понимая таким образом под «языком» любое средство коммуникации. Как известно, один и тот же смысл можно выразить или вербально, или невербально. Невербальные средства коммуникации могут сопровождать вербальные или сочетаться с ними, но выступают нередко и самостоятельно, заменяя целиком вербальный код общения [12, с. 51].

Далее мы подробнее рассмотрим характер и содержание вербального и невербального минимумов.

1. Вербальный минимум

Выражение *Я люблю тебя* представляет собой нейтральное, «дословное» вербальное соответствие глубинному значению **Я люблю тебя**. Однако этот же смысл можно выразить и другими словами. Например, следующие фразы могут иметь сходное значение: *Нет тебя прекрасней, У тебя красивые глаза, Я хочу быть только с тобой*.

Изучение иностранных языков нередко сводится к обучению только фразам, которые прямо, «дословно» передают глубинный смысл. При этом все внимание обращается на создание грамматической компетенции. Она, безусловно, необходима как база для овладения неродным языком, но, чтобы понимать реальную иноязычную речь и уметь общаться на иностранном языке, мы должны знать и правила функционирования языка в процессе коммуникации. Используя термин Д. Хаймса, целью преподавания можно считать достижение коммуникативной компетенции определенного типа и уровня.

пользоваться ими в иноязычной коммуникации, нужно указание на наличие данных явлений и в изучаемом языке.

Каждому языку свойственны особенности, чуждые для других языков. Расхождения между культурами проявляются не столько в том, что сказать, а больше в том, кому и в каких условиях это можно сказать [13]. Возьмем простейший пример: во всех языках есть определенное слово для выражения смысла «нет», но употребление единиц, являющихся полными его эквивалентами, может иметь свою специфику. Если, например, сравнить русское *нет* с финским *ei*, то, по нашим наблюдениям, второе выражает более категоричское отрицание.

Чтобы говорящий на неродном языке умел выбрать для каждой ситуации подходящее выражение, он должен знать не только грамматические правила соединения вербальных единиц, но и законы их функционирования («речевое», «практическое» знание). При этом необходимыми оказываются и страноведческие знания. Таким образом, необходимым элементом вербального минимума следует считать и страноведческий минимум, что и показано на схеме 5.

Схема 5



Приведем для иллюстрации реальные случаи, когда хорошо владеющий русским языком финн легко нарушает нормы коммуникации, если он не знает определенных страноведческих фактов.

Поскольку в Финляндии незнакомые молодые люди часто говорят друг другу *ты*, такое употребление второго лица единственного числа легко переносится и в русскую речевую среду.

Услышав, что его русскому другу поставили пятерку на каком-то экзамене, финн начинает утешать русского, думая, что в Советском Союзе оценки такие же, как и в Финляндии (от 4 до 10). (В системе образования обеих стран есть и многие другие различия, которые могут вызывать недоразумения, например, в СССР много устных экзаменов, в Финляндии мало; в СССР всем гарантируется место работы после окончания, у нас трудно его получить; в СССР обучение всегда курсовое, у нас иногда более свободное и т. д.)

Финский турист стоит в автобусе перед выходом и слышит, как человек, стоящий за ним, спрашивает: *Вы сейчас выходите?* Финн

обычно соединяет смысл этой фразы со значением глагола *идти гулять, идти в ресторан*. Турист, конечно, удивлен такому прямому предложению, а пока он думает об ответе, его собеседник оказывается уже далеко. В Финляндии в соответствующих ситуациях не принято выражать свое намерение выйти словами.

Мы привели только некоторые примеры, которые показывают, что иностранцу — в данном случае финну — необходимо иметь элементарные страноведческие знания. Носители других языков могут, наверное, рассказать о десятках подобных случаев.

Рассмотрев теоретические и практические знания в области языка и культуры, нужные для успешной вербальной коммуникации, коснемся также состава данного минимума с точки зрения уровней языка. При этом обнаруживается известная внутренняя иерархия⁷, что и показано на схеме 6.

Схема 6



Кроме указанных внутренних связей, каждый отдельный минимум непосредственно подчиняется коммуникативным требованиям, целям обучения. Это сказывается, в частности, в том, что вербальные единицы оцениваются с точки зрения их коммуникативной ценности. Те морфемы, лексемы, синтаксические конструкции, типы интонации, звуки, которые в акте общения являются ключевыми, ошибка в которых нарушает понимание сообщения, должны быть — независимо от их частотности, распространенности или других свойств — особо отмечены при составлении минимумов.

2. Невербальный минимум

Как мы констатировали выше, глубинные значения можно выразить и невербально. Мы понимаем под невербальной коммуникацией всякую передачу любой информации, которая осуществляется не словами. Формы невербальной коммуникации весьма различны (собственно говоря, все поведение человека «го-

ворит» о чем-то). Следуя описанию М. Эрджилла, главными формами невербальной коммуникации можно считать следующие [15, с. 246—251]:

1. Непосредственные контакты говорящих: рукопожатия, поцелуй, объятия и т. д.
2. Расстояние, на котором собеседники стоят или сидят.
3. Позиция собеседников: как они стоят или сидят относительно друг друга.
4. Внешность человека: одежда, украшения, прическа, косметика и т. д.
5. Поза.
6. Движения головы.
7. Выражения лица.
8. Жесты (главным образом руками).
9. Взгляды.
10. Невербальные аспекты речи⁸: темп, ритм, тембр, интенсивность и т. д.

Чтобы убедиться в том, что указанные моменты могут многое выражать в процессе общения людей, достаточно рассмотреть шедевры изобразительного искусства или прочитать описание персонажа в произведениях художественной литературы. Хотя средний носитель языка обычно не осознает огромного значения невербальной коммуникации, он в состоянии сказать, какая поза кажется угрожающей, как выражается невербально *Иди сюда*, какая одежда указывает на легкомыслие ее носителя, каким выглядит человек, когда он устал и т. д.

Хотя невербальные формы коммуникации играют важную роль, тем не менее на них обращается мало внимания при обучении иностранному языку. Причин по крайней мере две. Во-первых, пока отсутствуют достаточно подробные описания невербальных средств коммуникации, а ведь нельзя обучать чему-то неопределенному. Во-вторых, нередко думают, что невербальная коммуникация является универсальной, общим достоянием всего человечества. Однако в литературе приводится масса примеров расхождений в употреблении невербальных средств коммуникации среди представителей разных народов [15; 17, с. 152—156; 18, 19].

Страноведение играет также важную роль в некомуникативной деятельности: знание о том, когда магазины открыты, как производятся покупки и т. д. (см. сноску 2). Таким

⁷ Подробнее эта проблема (особенно место морфологического минимума в иерархии) излагается в работе автора [11].

⁸ Иногда эта форма невербальной коммуникации понимается как особый тип, поскольку она является звуковой и образует в известном смысле звено между вербальными и звуковыми формами коммуникации

образом, страноведческий минимум разделяется на три части:

Схема 7

Страноведческий минимум		
Вербальная коммуникация	Невербальная коммуникация	Несоммуникативная коммуникация

Следует также учитывать следующий факт: когда иностранец говорит на каком-либо языке, от него не требуется такое точное знание страноведческих особенностей, как от носителя языка. Иногда бывает даже смешно, когда иностранец употребляет все те вербальные и невербальные средства коммуникации, которые распространены среди коренных жителей. Тем не менее он должен владеть такой коммуникативной (вербальной и невербальной) компетенцией, чтобы правильно понимать иноязычную речь и поведение носителей данного языка и не прибегать к таким выражениям (вербальным или невербальным), которые в данной обстановке могут вызвать недоумение или даже принести огорчение. Такое знание учащийся может получить (вне рассматриваемой языковой среды) только при систематическом обучении страноведению. Содержание такого обучения определяется страноведческим минимумом.

Итак, в данной статье были рассмотрены некоторые общие вопросы «что-методики». Не все аспекты этой большой проблемы освещены со всей полнотой. Их подробная разработка потребовала бы написания ряда отдельных статей, даже монографий. В этом кратком обзоре мы хотели прежде всего показать, что минимизация языка должна проводиться в теснейшей связи с целью обучения. Этим обусловлена необходимость коммуникативного подхода к обучению: единицы языка (в самом широком смысле слова) оцениваются с точки зрения их значимости в общении, коммуникативные задачи, разумеется, могут быть различными, но во всяком случае они должны служить основой минимизации языка.

ЛИТЕРАТУРА

- 1
Васильченко Э., Казеялу Т.
Некоторые вопросы отбора и объема языкового материала. — Русский язык в национальной школе, 1971, № 5;
- 2
Ким А. М.
К вопросу о количественном отборе слов. — Русский язык в национальной школе, 1972, № 2;
- 3
Мажулис Ф. З.
К проблеме отбора лексики для учебника. — Русский язык в национальной школе, 1972, № 1;
- 4
Марковкин В. В., Дорогонова И. А.
О новом типе лексического минимума современного русского языка. — Русский язык за рубежом, 1976, № 2;
- 5
Шубин Э. П.
Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. — М., 1972;
- 6
Mustajoki A.
Maantuntumuksen osuudesta kielinopetuksessa. — Aspekti, 1978, N 2;
- 7
Wilkins D. A.
National Syllabuses. — Oxford, 1976;
- 8
Мэки В.
Отбор. — В кн.: Проблемы отбора учебного материала. М., 1971;
- 9
Мустайоки А.
Легкость некоторых слов как критерий отбора лексики. — Аспект, 1979, № 1;
- 10
Ладо Р.
Обучение иностранному языку. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. /Сост. М. М. Васильева и Е. В. Синаяская. М., 1967;
- 11
Васильченко Э.
Об учебных языковых единицах (к проблематике определения объема языкового материала, необходимого для усвоения учащимся). — В кн.: Русский язык в эстонской школе, вып. 1. Таллин, 1972;
- 12
Николаева Т. М.
Невербальные средства человеческой коммуникации и их место в преподавании языка. — В кн.: Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного. /Под ред. Е. М. Верещагина. М., 1969;
- 13
Тарасов Е. Ф.
Социологические аспекты речевого общения. — В кн.: Роль и место страноведения в практике преподавания русского языка как иностранного. /Под ред. Е. М. Верещагина. М., 1969;
- 14
Мустайоки А.
О морфологическом минимуме (в печати);

[16] Кстати, заметим, что письменная вербальная коммуникация тоже имеет сопровождающие невербальные аспекты: например, почерк, чистота бумаги, выбор ручки и т. д. сообщают что-либо об авторе.

15

Argyle M.

Non-verbal Communication in Human Social Interaction. — In: R. A. Hinde (ed). Non-verbal Communication. Cambridge, 1972;

16

Riley Ph.

Communicative and Discursive Competence in Interaction. In: K. Sajavaara (ed.) Linguistics and Language Teaching. Reports from Department of English, University of Jyväskylä, N 5. 1977;

17

Верецагин Е. М., Костомаров В. Г.

Язык и культура. — М., 1976;

18

Leach E.

The Influence of Cultural Context on Non-verbal Communication in Man. — In: see 16;

19

Clyne M.

Communicative Competences in Contact. — IFL 43, 1979.

**Е. Н. Гаврилова**

Аспирант
Московского
государственного
университета им.
М. В. Ломоносова

Обобщенность как категория лингвистики текста

Приступая к изучению русского языка, носители артиклевых языков сталкиваются с большой трудностью — отсутствием артиклей в русском языке. На первый взгляд может показаться, что в процессе общения артикль создает четкую дифференциацию различных семантических оттенков имени. Однако русские люди при знакомстве с иностранными языками встречаются с противоположной проблемой — неоднозначностью артиклей и многообразием правил их употребления в речи. И действительно, современные исследования свойств артиклей в различных языках показали их полисемантическую и полуфункциональность [1—4].

В настоящее время активно изучаются способы компенсации артиклей в безартиклевых языках, и в частности в русском [5—10]. Очевидно, что слово само по себе, взятое абсолютно, например в словаре, не содержит представления об определенности/неопределенности обозначаемого им предмета. Указанная семантика «накладывается» на имя при релятивном его употреблении в конкретном речевом контексте. Причем для выделения этого значения может быть недостаточен и объем предложения. Скажем, фактор предупрежденности, указывающий на определенность предмета, действует в основном за пределами одного предложения. Таким образом, суш-