



Доцент Института  
русского языка  
им. А. С. Пушкина  
канд. филол. наук

А. В. Кленина

## Лингвометодические проблемы включенного курса теории языка

Теоретический курс современного русского языка занимает в программе включенного обучения весьма важное место. В рамках этого курса осуществляется как обучение языку, так и подготовка к его преподаванию. В первом случае теория языка дополняет практику, ибо помогает учащимся систематизировать знания, полученные в практическом курсе, и обобщить их на уровне абстракции, позволяет понять место каждого языкового явления в лингвистической системе и представить ее себе в целом, увидеть взаимодействие средств языка и выявить имеющиеся пробелы в своих знаниях.

Во втором случае теория играет определяющую роль: она формирует базовые лингвистические знания иностранных стажеров, их языковедческое мировоззрение и развивает способность к анализу языкового факта.

Содержание теоретического курса включенного обучения вполне определено: оно задается традиционным выделением аспектов в описании языка. В каждом семестре читается, как правило, какой-либо один аспект — морфология, синтаксис, лексикология и т. п.

### Проблемы преемственности

Размышляя над вопросом, чему учить, преподаватель теории языка обращает его прежде всего к своему предшественнику.

Преемственность предполагает осуществление единства процесса обучения по нескольким линиям:

— в отношении последовательности преподавания аспектов языка;

— в соотносительности концепций лингвистических школ стран-партнеров по включенному обучению;

— в поступательном развитии знаний, полученных студентами в предшествующий период;

— в методах обучения.

Преемственность необходима как в отношении содержания, так и в отношении концепций и методики.

Во время работы над новым курсом нередко выясняется, что в предшествующий период по каким-то причинам были опущены отдельные темы, без знания которых студенты не могут осваивать предлагаемый материал. Так, при чтении синтаксиса иногда обнаруживается, что в курсе морфологии были изучены ими лишь три части речи — существительное, прилагательное и глагол. Естественно, там, где необходимо опираться на категории, о которых аудитория не имеет представления, продолжать работу становится трудно, так как нарушается логика курса.

Нарушений в курсе включенного обучения не было бы, если бы стационарная кафедра уведомляла принимающую сторону об особенностях работы в предыдущий период, с тем чтобы можно было своевременно предусмотреть органическую комбинацию материала разных аспектов.

Преемственность в содержании применительно к теоретическому курсу нужно понимать как расширение и углубление представлений и знаний студентов в области лингвистических категорий, связывающих включенные курсы с предыдущими, а не только как логическое продолжение программы. Так, в рамках синтаксического курса необходимо постоянно обращаться к морфологическим категориям, изученным студентами на родине, чтобы, во-первых, показать их использование на новом уровне и, во-вторых, вводить в сопоставлении с ними синтаксические категории, вскрывая при этом внутреннее единство языковой системы. Такая преемственность в содержании курсов важна и психологически, ибо аудитория, опираясь на известное, чувствует себя более уверенно и относится к новому материалу осмысленнее.

Концептуальная преемственность — наиболее сложная форма обеспечения непрерывности в накоплении знаний студентов в курсе включенного обучения. Руководствоваться правилом концептуальной преемственности — значит стремиться сохранить все ценное и

полезное из ранее усвоенных студентами теорий и, указывая на слабые места в последних, аргументированно противопоставлять им другие взгляды. Только таким путем включенное обучение можно сделать процессом непрерывного, внутренне единого развития и обогащения знаний.

Что касается преемственности в методике, то ее цель состоит в обеспечении естественного, безболезненного переключения студентов на изучение нового в других условиях, главным из которых является языковая среда. Комбинирование методов работы предшественников с приемами, диктуемыми условиями включенности, обеспечивает плавный переход к новому курсу.

Обычно преемственность понимается как процесс, начинающийся и заканчивающийся в рамках стажировки студентов. Но ведь школа для них меняется дважды — при поступлении на стажировку и при возвращении в родной вуз. И в том и в другом случае происходит значительная перестройка всего обучающего комплекса, что диктует обеспечение преемственности каждым из вузов-партнеров.

Вероятно, стационарная кафедра сталкивается со всеми или почти со всеми трудностями, которые испытывает и партнер по включенному обучению. Целесообразно, чтобы осуществивший включенное обучение партнер информировал о своей деятельности родственную кафедру. Возникающее в противном случае непонимание того, как и зачем делалось во включенном обучении, выливается в претензии к самой форме обучения.

Установление двусторонней преемственности — первая неотложная задача включенного обучения. Без ее осуществления включенное обучение является не органической частью стационарного, а механической вставкой в него.

### Проблемы содержания курса

В настоящее время определена общая направленность преподавания теоретического курса: это — раскрытие структуры и функционирования языка как такового [1]. Непосредственное содержание курса определяется с учетом современного уровня лингвистического описания, профессиональной ориентации студентов, степени их языковой подготовленности, системных отношений русского и родного языка студентов и др. Учет каждого из условий связан с определенными трудностями.

### О соотношении традиционного и современного при отборе материала

Хотя требования времени диктуют преподавание теории языка на уровне современных лингвистических представлений, это, однако, не означает, что традиционным концепциям нет места в учебном курсе. Правильным разумное сочетание проверенного практикой традиционного и уточняющего и развивающего его нового. Если новая концепция противопоставляется традиционной во имя снятия в последней противоречий, но одновременно создает свои трудности, то обе концепции следуют соотноситься с критерием практической ценности.

Для каждого из курсов понятие практической ценности имеет свое содержание. Так, при обучении видам речевой деятельности ценным является то, что помогает учащимся в восприятии и конструировании речи. В теоретическом же курсе ценность материала определяется тем, в какой степени он способствует успешному ведению анализа.

В качестве примера дифференциации материала по этому критерию можно привести соотношение с курсом теории традиционного учения о второстепенных членах

предложения и современной концепции распространителей предложения. Как известно, появление последней было обусловлено наличием противоречий в классификации второстепенных членов предложения, что связано с многозначностью, синкретизмом явлений в языке. В лингвистической литературе уже дана оценка этой концепции в ее отношении к традиционному учению [2]. Традиция обогащает область описания понятием синтаксической позиции, которое связывает воедино целый ряд явлений, не лежащих в одной плоскости [3]. Это оказывается чрезвычайно важным для понимания системности, внутреннего единства языка и для подчеркивания этих свойств при анализе именно в иностранной аудитории. Учение о членах предложения позволяет более экономно и логично представить функциональную сторону предложения при условии систематической работы над раскрытием переходных явлений в языке.

Концепция распространителей, описывающая функционирование словоформ и словосочетаний в предложении, отличается большой дробностью своих категорий, что делает ее не совсем удобной для освещения в учебном курсе. Кроме того, она представляет материал на уровне словосочетания в то время, как идет его рассмотрение на уровне предложения. В силу своих особенностей учение о распространителях более подходит для использования в практическом курсе русского языка.

Вместе с тем для курса теории из этого учения необходимо заимствовать такую категорию, как детерминанты, которая служит связующим звеном двух уровней предложения — конструктивно-синтаксического и коммуникативно-синтаксического — и вписывается в традиционное учение, несмотря на свою спорность.

Вторым примером сочетания традиционного и нового в учебном курсе сообразно критерию практической ценности может служить презентация классификации простых предложений.

Традиционное деление предложений в русском языке на двусоставные и односоставные в новой классификации заменено делением на двухкомпонентные и однокомпонентные, что не одно и то же как по своей сущности, так и для использования в учебной практике. Традиционная классификация конкретизирует общее понятие предикативности в двух способах ее выражения, благодаря чему воспринимается учащимися как логическое развитие идеи грамматической сущности предложения. Выделение двухкомпонентных и однокомпонентных структур, с одной стороны, отражает лишь количественную сторону моделирования предложения и как бы отрывает ее от способов выражения предикативности. С другой стороны, структурная схема, являющаяся принадлежностью современной классификации, позволяет наглядно и экономно представить большое разнообразие предложений, что очень ценно для изучающих русский язык. Ее использование применительно к традиционной классификации и в сочетании с ней дает хорошие результаты при изучении темы в иностранной аудитории.

Относительно отбора материала существуют две опасности — игнорирование нового или слепое следование ему. Плохо то и другое. Но если поклонение традиции оправдывается проверенностью материала, испытанием его временем и потенциально открыто для принятия нового, когда оно отстоит, то слепое перенесение в учебные курсы из большой лингвистики порою спорных изысканий не представляется оправданным. Как известно, значение языкового явления определяется не только его собственной сущностью, но и соотношением с другими явлениями в системе. Включая в программу или план новую тему, необходимо тщательно взвесить, насколько органично она сливается с остальным материалом и что добавит к знаниям студентов. Учебный курс выигрывает лишь в том случае, если он представляет собой надежный сплав самого полезного из традиционных и современных концепций.

**Об учете профессиональной ориентации и фактора иноязычности аудитории при отборе материала**

Хотя ориентиром при отборе материала в программу и к каждому конкретному занятию служит его обращенность к настоящим и будущим интересам контингента, было бы неправильно делить все темы курса на полезные для изучения языка и нужные в обучении языку. Каждое средство языка может быть использовано как в том, так и в другом процессе. Речь идет лишь о регулировании возможностей включенного курса в обеспечении эффективной подготовки иностранных русистов с учетом ее конечной цели.

Профессиональная ориентация адресата требует полноты представленности материала в программе, фактор же иноязычности эту полноту ограничивает. В качестве критерия при этом выдвигается коммуникативная ценность языковых средств.

Так, в каждом аспекте языка есть центральные и периферийные темы. Вхождение в программу первых не подвергается сомнению, в отношении вторых опираются на понятие коммуникативной значимости. Соответственно этому вызывает, например, колебания необходимость включения в программу фразеологизированных предложений. Сомнения в коммуникативной значимости этой темы основаны, по-видимому, на признании меньшей частотности употребления названных структур. Но частотность/нечастотность проявления той или иной языковой сущности, как кажется, не может служить критерием определения ее коммуникативной значимости. Это подтверждает положительная реакция аудитории на изучение языковых явлений, обычно относимых к коммуникативно не ценным. Так, на периферии сочинения стоит закрытая бессоюзная связь, как правило, не включаемая в практический курс за малой употребительностью. В теоретическом курсе, поданная в системе классификации связей, она неизменно вызывает интерес слушателей как своеобразное структурное образование; аудитория с удовлетворением констатирует факт осознания наблюдавшегося ею в речи, но до этого времени остававшегося непонятым явлением.

В материалах V конгресса МАПРЯЛ справедливо отмечалось, что не следует подходить упрощенчески и узко к пониманию коммуникативности и коммуникативной ценности [4]. Сюда следует присоединить и понятие коммуникативной ценности. Ее нельзя понимать однозначно. Ценно все, что способствует постижению как основных, так и периферийных явлений языка, ибо только в совокупности они составляют его неповторимость. Учет значимости той или иной темы представляется более целесообразным связывать с ее методическим воплощением, с точным определением в ней места и удельного веса каждого вопроса соответственно характеру обучаемого контингента и его потребностям.

Рассмотрим эту возможность на примере темы «Синтаксические связи». Прежде всего важно подчеркнуть, что на ее изучение в иностранной аудитории необходимо отводить гораздо больше времени, чем в русской. Это диктуется, во-первых, базовым характером самой темы: синтаксические связи пронизывают все здание синтаксиса, и чем лучше поймут и усвоят их слушатели, тем быстрее пойдет работа над следующими разделами. Во-вторых, в синтаксических связях в наибольшей степени выражается типологическая специфика русского языка. Если носителям русского языка достаточно общего осмысления структуры связей, которыми они пользуются произвольно, то иностранный русист должен усвоить еще и все способы и особенности выражения связей не только на предмет правильного построения собственной речи, но и для обучения ее организации будущих питомцев. Это огромная работа, и при ее правильном проведении получается соответственно боль-

шой выигрыш во времени для изучения курса в целом, что оправдывает отведение большего количества часов на тему.

В русской аудитории тема открывается представлением уровней связи в их моделировании (С+С — слово + слово; С+П — слово + предложение и т. п.). В иностранной аудитории к этому времени не накоплен реальный материал, который бы поддерживал получаемые по данному вопросу представления, поэтому моделированием уровней связи целесообразно заключать этап изучения синтаксических единиц. В это время аудитория уже сама способна обобщить сведения о связи уровней языка. Но, чтобы не потерять эту важную мысль, отражающую значимость темы для всего курса и потому стимулирующую ее изучение, в самом начале полезно вместе с рассмотрением типов связи отмечать уровни их употребления.

В презентации конкретных видов связи учет интересов аудитории не ослабляется. Например, в освещении связи управления вначале рационально выделить то, что стоит ближе к овладению языком, а именно понятия двойного/тройного и вариантного управления. Затем вводится то, что дает общую перспективу связей и, следовательно, приближает к обобщающему и завершающему этапу в понимании темы, необходимому в качестве отправной позиции при обучении языку, — понятие о сильном и слабом управлении.

В иностранной аудитории специально рассматривается вопрос о синонимии синтаксических связей, в то время как в русской аудитории он не требует к себе особого внимания. Закономерности соотношения синтаксических связей не лежат на поверхности, между тем знание условий синонимии расширяет речевые возможности, и потому помощь, оказываемая слушателям в усвоении темы, выводит их непосредственно в практику овладения языком.

Профессиональное назначение получает рассмотрение разновидностей связи согласования — смыслового, условного, ассоциативного. Студентам легче овладеть этими связями практически, чем объяснить их, но необходимость этого следует предусматривать, думая о будущей специальности учащихся.

В теоретическом курсе для русских дается сопоставление связей согласования и координации. Интересные сами по себе, эти сведения практического значения не имеют ни для овладения речью, ни для анализа связей, где достаточно одного различительного признака — выражаемых ими отношений. Неприменяемость этих сведений обуславливает их быстрое исчезновение из памяти слушателей. В связи с этим возникает вопрос о рациональности введения такой информации.

Но в иностранной аудитории существует необходимость сопоставления связи примыкания и формально не выраженной связи координации. Различение данных связей позволяет на уровне анализа не смешивать предложение и словосочетание как синтаксические единицы, а в практике речи правильно оформлять их интонационно.

Наконец, заслуживает специального внимания с точки зрения и анализа, и овладения речью вопрос о том, какие лексико-грамматические классы слов участвуют в видах подчинительной связи.

Таким образом, если учитывать при отборе материала в теоретическом курсе профессиональную ориентацию контингента и фактор его иноязычности, то расширяется понятие критерия практической ценности, регулирующего отбор материала. Практически ценным в курсе теории следует признавать не только то, что способствует успешному ведению анализа, но и то, что находит выход в практику речи, а также формирует потенциально нужные профессиональные знания. Два последних фактора налагают ограничение на объем анализа: аналитическому рассмотрению должны подвергаться лишь те явления языка, которые имеют отношение к практической деятельности обучаемого контин-

гента в ее двух разновидностях — овладении языком (в его полном объеме) и преподавании языка. В таком понимании критерий практической ценности и приобретает значение критерия коммуникативной ценности.

### **К вопросу о функциональной направленности теоретического курса**

При обсуждении вопроса о содержании теоретического курса делается упор на необходимость описания функционирования системы. Проблема состоит, однако, в следующем. Как известно, перед учебными курсами не ставится задача теоретического исследования языка. Представление в них системы предполагает использование существующих нормативно-описательных материалов и рекомендаций. Что касается функционирования языка, то в отличие от описания самой системы здесь еще не проведена достаточная научная систематизация фактов. Выход из этого положения видится в сосредоточении исследовательских усилий учебных коллективов на описании функциональной стороны языка применительно к читаемым курсам.

Но при решении этой задачи возникает вопрос о соотношении описания функциональной стороны языка в теоретическом курсе и практической грамматике, так как именно в этой области чаще всего имеют место явления дублирования. Существует только одна общая рекомендация в отношении их разграничения: описание в практическом курсе не должно быть очень упрощенным, а в теоретическом — излишне усложненным [5].

В тех случаях, когда в теоретическом курсе правила функционирования языковых единиц уже описаны, появляется проблема иного рода. Изложение подобных правил имеет смысл при условии их немедленного закрепления в практике. Отсюда вытекает необходимость координации теоретического и практического курсов, а также деятельности соответствующих кафедр.

Описывая последовательно явления языка, теоретический курс в конечном счете дает описание системы; отработавшая употребление каждого языкового средства, практический курс в конце концов отработывает употребление системы. Таким образом, существует объективная возможность создания из родственных курсов единства, в котором они дополняли бы и поддерживали друг друга. Для этого в первую очередь необходимо выработать общие принципы планирования материала, определить точки соприкосновения курсов и разграничить методы подхода к ним. Прежде всего этого требует работа над функциональной стороной языка.

### **К проблеме обучения научному стилю**

Часто встречающаяся беспомощность студентов-русистов II — III курсов в выражении специальных знаний свидетельствует о том, что и при стационарном, и при включенном обучении работе над научной речью уделяется недостаточное внимание.

Слушая теоретический курс на русском языке, студенты произвольно обучаются и научной речи, в чем состоит дополнительная ценность данного курса.

Отработка конструкций предложения и конструирования функционально-речевых типов текста предполлагается на практических занятиях в рамках развития видов речевой деятельности. Тем не менее кафедра теории языка может оказать существенную помощь кафедре практики в обучении студентов профессиональному языку. Ведь именно в теоретическом курсе естественным образом сливаются воедино содержание специальности, языковой материал и его употребление. Возникает необходимость изыскивать возможности для сознательного, целенаправленного сочетания обучения предмету с обучением способам его выражения.

### **К вопросам методики теоретического курса во включенном обучении**

Методические проблемы трудно отделить от проблем содержания курса, поэтому при рассмотрении предыдущих вопросов одновременно шла речь и о методике как неизменном компоненте любых действий в рамках учебного процесса. Но есть важные сопутствующие вопросы, относящиеся скорее к собственно методическим, хотя и они тем или иным образом связаны с содержанием курса.

### **Формирование лингвистического мышления как основа педагогической подготовки**

Проблему педагогической подготовки при обсуждении обычно сводят к выработке у студентов-русистов некоторой суммы умений в организации учебного процесса. Но этого недостаточно для обеспечения успеха занятий, так как он в большей степени зависит от искусства комбинировать учебные приемы и маневрировать ими, в любую минуту придумывать новые виды вовлечения учеников в добывание знаний. Методика — это непрерывный трудный творческий процесс, для осуществления которого необходимы как знания, так и способности в области преподаваемой дисциплины. Развитие последних и должно быть предметом постоянной заботы при подготовке будущих педагогов. Теоретический курс создает для этого благоприятные возможности.

В ходе чтения лекций необходимо уделять неослабное внимание развитию лингвистического мышления студентов. Это достигается разнообразными способами включения аудитории в развитие рассматриваемой темы. Выработка навыков наблюдения языковых явлений, их оценки, дифференциации, обобщения в наглядной форме, сопоставления фактов русского и родного языков, привлечения аналогий и ассоциаций, поиски форм объяснения различных явлений и т. п., органически вписываясь в структуру лекции, постепенно формируют у студентов лингвистическую находчивость, без которой немислимо преподавание языка. Возможность комбинации формы лекции с формой беседы позволяет в течение всего занятия управлять вниманием аудитории.

Принимаясь на включенное обучение группы обладают разными навыками лингвистического анализа. К сожалению, в большей части случаев эти навыки развиты недостаточно хорошо. Они подавляются желанием слушателей получать и усваивать уже готовые выводы. Привлечение аудитории к размышлению над природой языковых явлений вызывает вначале замедление темпа работы, повышение утомляемости учащихся в результате возрастания интенсивности умственной деятельности. Однако по истечении некоторого времени аудитория начинает чувствовать уверенность в своих аналитических способностях, активность становится привычкой, языковая догадка учебному коллективу изменяет редко. Знания, добытые через сопричастность к анализу нового материала, оказываются гораздо более прочными, чем те, которые получают готовыми.

Семинар — второй этап педагогической подготовки. Получив одну из тем, выделенных для самостоятельного изучения, и литературу к ней, студент готовится не к выступлению по теме, а к работе над темой вместе с аудиторией подобно тому, как это делает обычно преподаватель. Такая форма проведения семинара представляет собой своеобразный вид педагогической практики. В ней развиваются навыки учебной коммуникации, контролируется и активизируется владение научной речью, выявляются пробелы в умении работать с учебным материалом.



Обе формы подготовки к будущей профессии (в лекционном курсе и на семинарских занятиях) требуют значительного напряжения усилий аудитории, особенно на первых порах, однако результаты работы всегда отрадны.

#### Преодоление односторонности лингвистического мышления учащихся

Развитию аналитического мышления студентов часто мешает существующий в их сознании барьер лингвистического догматизма. Аудитория, не привыкшая размышлять над языковым фактом, не приемлет двух точек зрения по одному вопросу.

Работу по преодолению лингвистической ограниченности нужно вести постоянно, постепенно приучая слушателей видеть многосторонность явлений в языке. наличие в нем случаев синкретизма, переходности, т. е. тех черт, которые обуславливают многозначность и порождаемую ею возможность разного объяснения языкового факта.

Приступая к изучению сложноподчиненных предложений, студенты, например, внутренне противятся информации о том, что существительные с семантикой речи, мысли и т. п. распространяются придаточной изъяснительной частью. Получив в курсе морфологии представление о грамматической природе существительных, они допускают возможность их распространения только компонентами с определительной функцией. Чтобы преодолеть такое неприятие, нужно показать аудитории, как на уровне синтаксиса раскрываются разные возможности существительных — грамматические и семантические. Следует указать на способность существительных этой группы принимать как то, так и другое распространение, поскольку категориальное значение таких слов обуславливает определение «предметности», а семантика — необходимость информативного восполнения. Большое значение в переубеждении имеет удачно подобранная иллюстрация.

В течение курса одна и та же единица может рассматриваться в разных планах, получая при этом неодинаковые характеристики. Следует иметь в виду, что учащиеся не всегда в состоянии самостоятельно провести уровневую координацию характеристик, поэтому у них иногда создается впечатление противоречивости положений в теории. Так, например, на уровне анализа грамматического значения синтаксической единицы в словосочетании «приезд делегации» устанавливаются субъектные отношения. Когда позже при анализе функций слов в предложении в том же словосочетании выявляются определительные отношения, учащимся это кажется ошибкой. Без соответствующего комментария относительно разной степени абстракции синтаксических отношений им трудно осмыслить такое расхождение характеристик.

Выработка аналитической гибкости — одно из условий профессиональной подготовки студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

- |   |   |
|---|---|
| <p>1<br/>Иванов В. В., Новиков Л. А.<br/>Принципы построения теоретического курса современного русского литературного языка для изучающих его как иностранный. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982;</p> <p>2<br/>Белошапкина В. А.<br/>Современный русский язык: Синтаксис. — М., 1977;</p> <p>3<br/>Валгина Н. С.<br/>Синтаксис современного русского языка. — М., 1978;</p> | <p>4<br/>Кубик М.<br/>Итоги работы V конгресса МАПРЯЛ в области методических проблем обучения. — Русский язык за рубежом, 1982, № 6;</p> <p>5<br/>Лобанова Н. А., Слесарева И. П., Хавронина С. А.<br/>Соотношение практического курса русского языка с теоретическими курсами филологического и педагогического циклов при подготовке филологов-русистов. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на V конгрессе МАПРЯЛ. М., 1982.</p> |
|---|---|