

занятий в форме стенгазеты, наглядного материала и рекламы. Для стенгазет были предложены темы: «Давайте познакомимся» (первый месяц пребывания), «Наша жизнь в Москве» (в конце пребывания). Для наглядных материалов — «Республики СССР», «Театры Москвы», «Москва — столица СССР». Для рекламы — «Читайте журналы Советского Союза»: «Русский язык за рубежом», литературно-критические журналы, киножурналы, театральные журналы, детские журналы, журналы для юношества и т. п.

Все эти материалы были предложены вниманию конференции (они украсили зал). С рассказом о целях и задачах такой формы работы выступила старший преподаватель кафедры Т. Л. Жукова, затем были объявлены результаты конкурса.

В ходе подготовки и проведения конференции можно было наблюдать становление коллектива в процессе высоко мотивированной деятельности. С психологической точки зрения очень интересно констатировать то самое «коллективистическое самоопределение, которое складывается как результат активной деятельности коллектива по претворению в жизнь поставленных перед ним целей»². А сам урок-конференция, объединивший стажёров разных стран содержанием совместного общественно ценного творчества, стал прекрасной демонстрацией «эффекта деятельностного опосредствования»².

² Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982, с. 4.

Методика



Н. П. Исаев

Ст. научный
сотрудник
Института
русского языка
им. А. С. Пушкина
канд. пед. наук

Критерии методической оценки типа лингвистического описания

Любое грамматическое явление может быть описано и описывается с разных позиций, применительно к различным целям. Так, в настоящее время создано значительное число классификаций словоизменения русского глагола¹. В их основу положены различные классификационные признаки, которые позволяют выделить пять типов классификации, внутри трех из этих типов — подтипы, а в составе подтипов — варианты [1, с. 65]. Понятно, что выбор такого типа описания словоизменения глагола, который в наибольшей степени отвечал бы конкретным целям и задачам конкретного типа обучения, представляет серьезные трудности. Аналогичную картину можно наблюдать и на других участках языковой системы. Все это обуславливает необходимость разработки критериев методической оценки степени адекватности лингвистического описания целям и задачам обучения.

Проблема выбора лингвистического описания с неизбежностью встает перед методистами, авторами учебников и учебных пособий при решении вопросов организации грамматического материала в учебнике. Необходимость постановки этой проблемы мотивируется ее большой значимостью для построения обуче-

¹ В данной статье названные проблемы решаются применительно к целям и задачам обучения русскому языку студентов-иностранцев на начальном этапе на примере словоизменения русского глагола.

ния грамматике вообще, так как выбор типа описания (при наличии нескольких вариантов) — это вопрос стратегии обучения грамматике, поскольку различные описания, отражая те или другие особенности одного и того же объекта, могут способствовать достижению поставленных целей или затруднять учебный процесс.

Одним из наиболее важных критериев оценки степени адекватности классификации является критерий **полноты описания** данного грамматического явления. Этот критерий служит показателем того, насколько полно анализируемая классификация отражает все существенные для усвоения черты данного языкового явления. Критерий полноты особенно важен для оценки классификации глагола, потому что глагольная форма, представляя собой многокомпонентное и композиционно сложное языковое явление, открывает широкие возможности для создания различных частных классификаций, описывающих не все словоизменение в целом, а отдельные его аспекты. Такой частной классификацией является, например, классификация по двум типам спряжения. Между тем именно полное описание особенностей изучаемого материала должно быть положено в основу процесса его усвоения.

Исследователи, разрабатывающие проблемы теории усвоения, выделяют несколько этапов в овладении учебным материалом: ориентировку в условиях деятельности, создание плана на основе ориентировки, реализацию плана и этап контроля. Анализ ошибок студентов, занимавшихся по частным классификациям, показал, что со временем учащиеся сами преодолевают названные этапы. Однако, как показывают результаты опытного обучения, при использовании частных классификаций в процессе овладения словоизменением глагола затрачивается значительно больше времени, чем при обучении на основе классификации, задающей студенту полную систему ориентиров и правил порождения глагольных форм [1, Приложение № 1]. Таким образом, выбор классификации, которая отвечает критерию полноты описания, — это один из важных способов оптимизации процесса обучения.

Однако, следуя этому критерию, необходимо иметь в виду, что излишняя детализация описания, учет в классификации признаков, несущественных с позиции практических потребностей учащегося, оказывается негативным фактором с точки зрения проблем обучения. Поэтому важно разработать критерии, оценивающие способ описания с точки зрения его соответствия целям и основному методу обучения.

Ведущим в условиях преподавания русского языка иностранным учащимся в советских вузах, в том числе и на начальном этапе обучения, является сознательно-практический метод. Этот метод предполагает формирование у учащихся системы представлений о данном грамматическом явлении, отводя при этом грамматике подчиненное место: она рассматривается как средство реализации речевой деятельности [2]. Такой взгляд на роль и место грамматики в обучении предопределяет функциональный подход к отбору и организации грамматического материала. Однако функциональный подход не противопоставляется системному, так как «из функциональной (практической) грамматики невозможно исключить определенный объем чисто языковых сведений и описаний» [3, с. 12]. Более того, «логическая систематизация порознь усвоенных фактов... служит лучшему сохранению их в памяти, помогает восстановлению навыка, способствует более глубокому пониманию грамматических форм. Такие этапы особенно важны для взрослых учащихся, у которых развито логическое мышление, нуждающееся в обобщении при накоплении новой информации» [4, с. 17]. Итак, выбираемый нами способ описания словоизменения глагола должен быть, с одной стороны, максимально системным, обладающим достаточной различительной силой, позволяющим однозначно относить конкретные глаголы к базовому словоизменительному типу. С другой стороны, оно не должно быть осложнено излишними теоретическими сведениями, чтобы способствовать сокращению стадии анализа формы и скорейшему переходу к ее синтезу и выводу в речь.

В настоящее время многими исследователями признается тот факт, что учащиеся при изучении иностранного языка выстраивают собственные системы, с помощью которых они и овладевают языком [5, с. 134; 6, с. 93; 7, с. 24; 8, с. 45; 9, с. 24; 10, с. 113; 11, с. 318]. Поскольку познание системно, а человеческое мышление имеет универсальную структуру [10, с. 123], естественно следующее предположение: иностранные учащиеся при овладении словоизменением русских глаголов будут выстраивать собственные системы словоизменения глагола, совпадающие в своих основных чертах. Это означает, что при оценке целесообразности использования того или иного лингвистического описания в методических целях важно учитывать то, насколько это описание соотносится с выстраиваемой учащимися системой, т. е. чем больше точек пересечения в предложенном лингвистическом описании и системе, выстраиваемой учащимися, тем эффективнее будет идти обучение студентов данному языковому явлению.

В данном случае речь идет не об опоре на систему родного языка учащегося (поскольку русское глагольное словоизменение не находит прямых аналогий), а о том обобщении конкретных лексических фактов, которое проводится студентом самостоятельно, пока учебник не предлагает ему такого обобщения. Анализ ошибок студентов [1, с. 122—134], в основе обучения которых лежала система классификации словоизменения глагола по двум типам спряжения, и результаты опытного обучения [1, Приложение № 1] показали, что они самостоятельно устанавливают (хотя и медленнее, чем при использовании полного грамматического обобщения) такие закономерности русского глагольного словоизменения, как несовпадение основ, отдельные варианты чередования суффиксов и согласных, наличие отклонений в образовании форм прошедшего времени и т. д. Особенно большие затруднения у учащихся возникают в определении того, какие именно операции с данным конкретным глаголом нужно произвести, чтобы перейти от одной основы к другой. А отсюда низкие результаты в таком важном с точки зрения коммуникативного подхода аспекте, как навык прогнозирования форм (образование форм по аналогии). Очевидно, что все эти затруднения в значительной мере обусловлены тем, что классификация словоизменения по двум типам спряжения недостаточно полно соответствует той системе, которую выстраивает студент, овладевая данным навыком. Таким образом, **степень соотносимости системы описания с системой, создаваемой учащимися**, является важным показателем степени целесообразности использования данной классификации в учебном процессе.

Еще одним критерием методической оценки типа лингвистического описания, вытекающим из требований сознательного усвоения фактов изучаемого языка [12], является **степень релевантности правил**. При этом важно учитывать не только то, насколько полно выделены характерные черты какого-либо грамматического явления (в данном случае словоизменения глагола), но и то, насколько усвоение этих черт является необходимым для использования этого явления в речи. Таким образом, в нашем понимании степень релевантности правила определяется прежде всего тем, насколько оно позволяет однозначно дифференцировать материал при отнесении его к определенному словоизменительному типу.

Существенным является и **степень достаточности сформулированных правил для оперирования фактами языка без дополнительного обращения к специальному справочному материалу**. Так, классификация Р. О. Якобсона [13], не учитывающая приставочных глаго-

лов, при ее методической оценке может оказаться недостаточно полной, так как в таком случае студенты не получают инструкцию о правилах образования форм у данных глаголов.

Как отмечают исследователи, разрабатывающие проблемы обучения грамматике в рамках коммуниктивно-деятельностного подхода, «основной путь обучения взрослых учащихся-иностранцев в советских вузах — это путь от сознательного конструирования и анализа употребляемых в речи форм через большое количество учебно-речевых и истинно-речевых упражнений к свободному владению речью, при котором необходимость анализа и конструирования постепенно отпадает» [14, с. 15]. При этом главной целью является взаимосвязанное обучение различным видам речевой деятельности на русском языке. Естественно поэтому, что требование возможно более быстрого преодоления этапов анализа и конструирования формы и перехода к свободному владению формой в речи является актуальным. С этой точки зрения важное значение для эффективного решения поставленной задачи будет иметь как количество правил для успешного пользования данным языковым материалом, так и количество позиций для запоминания по этим правилам. Слишком большое количество правил в описании может вообще свести на нет преимущества грамматического обобщения материала, см., например, классификацию Л. И. Пироговой и С. И. Макаровой [15], предлагающих в качестве типовых образцов 101 глагол. Очевиден и тот факт, что слишком большое количество позиций для запоминания в правиле также будет замедлять переход от этапа сознательного конструирования формы к этапу свободного владения данной формой в речи. Поэтому при оценке типа описания с точки зрения целесообразности его использования в методических целях выдвигаются критерии **минимального количества правил** и **минимального количества позиций для запоминания в правиле** при условии сохранения критерия релевантности.

Важнейшим принципом коммуниктивно-деятельностного подхода к обучению является «использование грамматики непосредственно в деятельности обучаемого и обучающегося, осуществляемой в учебном процессе» [16, с. 42]. А это в свою очередь означает, что форма представления, типологизация материала (это могут быть модели, формулы, правила или словарь и список алгоритмов к нему и т. д.) также имеют существенное значение для решения вопроса об интенсификации учебного процесса. Очевидно, что в целях практического овладения языком наименее предпочтительным оказывается представление грамматиче-

ского материала на высоком уровне абстракции. Это позволяет выдвинуть в качестве еще одного критерия методической оценки лингвистических описаний критерий **степени абстракции представления материала**. Такая грамматическая тема, как словоизменение глагола, допускает наиболее конкретную конечную форму представления материала в виде глаголов-образцов, так как глагол-образец является той реальной формой, которая непосредственно вычлняется из предложения, являющегося коммуникативной единицей языка, и может использоваться в конкретном речевом акте. Представление материала на уровне глаголов-образцов не означает отказа от обобщающих правил русского глагольного словоизменения.

В качестве объекта усвоения целесообразно рассматривать как целостные языковые комплексы (в данном случае — конкретная словоформа глагола-образца), из которых состоит высказывание, так и правила их построения. При этом формула самого правила должна носить как можно более конкретный характер [16, с. 44; 17, с. 226].

Существенным принципом функционального подхода к языку является обусловленность решения проблем обучения грамматике спецификой различных видов речевой деятельности. Имея задачей комплексное развитие навыков и умений в различных видах речевой деятельности, при определении требований к грамматическому описанию целесообразно ориентироваться на говорение, так как именно при говорении наиболее ощутимы трудности, связанные с продуцированием формы (чтение и аудирование являются рецептивными видами речевой деятельности, письмо же — «опосредованным видом речевой деятельности» [2], который допускает неоднократное обращение к продукту деятельности — к тексту и к справочному материалу, что является нежелательным, но не нарушает коммуникацию). В говорении «сам процесс формирования и формулирования мысли посредством языка и артикуляторное воплощение проходят на уровне фонового автоматизма. Если говорящий задумывается над тем, как сказать, как произнести (часто встречающаяся ситуация при изучении иностранного языка), то он нарушает либо плавность, либо последовательность мысли» [2, с. 79]. Отсюда следует, что существенным критерием степени адекватности лингвистического описания методическим целям является и **степень достаточности сформулированных правил для оперирования фактами языка без дополнительного обращения к специальному справочному материалу**.

Поскольку при сознательно-практическом подходе решающим фактором обучения при-

знается иноязычная речевая практика [12], выдвигается еще один методический критерий — **степень доступности учащимся самого описательного аппарата, его соотносимости с уровнем лингвистической эрудиции, целесообразной для данного типа и этапа обучения**. Это предполагает максимально возможное сокращение грамматической терминологии, то есть того, что можно отнести к «техническим» особенностям структуры изучаемого языка [18, с. 229].

Целевая установка на практическое овладение языком означает, что первостепенное значение для учащегося имеет обращение к синхроническому аспекту, отражающему современное состояние языковой системы. Учет диахронического плана, на наш взгляд, является мотивированным при целевой установке на изучение истории развития русского языка (**критерий учета синхронического плана в описании**).

Кроме того, важным для определения стратегии обучения является и **объем языкового материала, охваченного описанием**. Этот критерий не дублирует критерий полноты описания. Так, если рассматриваемый критерий предполагает анализ лингвистического описания с точки зрения исчерпанности списка классифицируемых языковых единиц, то критерий полноты описания — с точки зрения максимального отражения в описании всех черт языкового явления, существенных для усвоения.

Сформулированные выше критерии методической оценки отражают три аспекта организации учебного процесса: лингвистический, психолингвистический (они относительно самостоятельны) и педагогический (который явно зависим, произведен от первых двух).

Как представляется, выдвинутые критерии могут быть использованы при оценке и другого описания, например словоизменения существительных, прилагательных и т. д.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Исаев Н. П.* Выбор лингвистического описания и его методическая интерпретация (на примере словоизменения русского глагола): Дис. канд. пед. наук. — М., 1981;
2. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. — М., 1978;

3
 Рожкова Г. И.
 Очерки практической грамматики русского языка. — М., 1978;

4
 Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.
 Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1978;

5
 Бабахан Ю. С.
 Форма введения учебного материала при обучении устной иностранной речи. — Вопросы психологии, 1966, № 2;

6
 Остапенко В. И.
 Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. — М., 1978;

7
 Городилова Г. Г.
 Обучение речи и технические средства. — М., 1979;

8
 Фриз К. Ч.
 Преподавание английского языка как иностранного. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967;

9
 Вятюннев М. И.
 Систематизация как один из приемов и способов усвоения русского языка. — В кн.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Роль преподавателя в процессе обучения; Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. М., 1979;

10
 Кацнельсон С. Д.
 Типология языка и речевое мышление. — Л., 1972;

11
 Коржинек Й. М.
 К вопросу о языке и речи. — В кн.: Пражский лингвистический кружок. М., 1967;

12
 Беляев Б. В.
 Очерки по психологии обучения иностранным языкам, изд. 2-е. М., 1965;

13
 Jakobson R.
 Russian Conjugation. — New-York, 1948;

14
 Рожкова Г. И.
 К лингвистическим основам методики препода-

вания русского языка иностранцам. — М., 1977;

15
 Pirogova L. G., Makarova S. I.
 Conjugation of Russian Verbs (Reference book for foreigners). — Moscow, 1966;

16
 Иевлева З. Н.
 Проблемы преподавания грамматики русского языка как иностранного на основе коммуниктивно-деятельностного подхода. — Русский язык за рубежом, 1980, № 4;

17
 Демьяненко М. Я.
 Основы общей методики обучения иностранным языкам; Теоретический курс/М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Кислая. — Киев, 1976;

18
 Митрофанова О. Д.
 Язык специальности — внеязыковая компетенция учащихся — роль преподавателя. — В кн.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы: Роль преподавателя в процессе обучения; Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. М., 1979.

Лингвистика

Профессор
 Московского
 государственного
 университета
 им.
 М. В. Ломоносова
 докт. филол. наук

В. А. Белошапкова

О понятии синтаксической производности

Давно замечено, что между словообразованием и синтаксисом есть связь. Эта связь проявляется, с одной стороны, в том, что существует определенный (достаточно обширный) круг языковых фактов, природа которых обнаруживает совместное действие словообразовательных и синтаксических механизмов (например, влияние словообразовательной структуры слова на его синтаксическую сочетаемость, проявляющееся в сочетаниях типа *оттолкнуть от берега, подтолкнуть к берегу*), а с другой — в том, что есть общность в самом устройстве словообразовательного и синтаксического уровней системы языка. Существует давняя устойчивая традиция изучения связи между словообразованием и синтаксисом в первом аспекте (см. об этом, в частности, в следующих работах [1—4]). Второй аспект связи между словообразованием и синтаксисом, о котором и пойдет далее речь в данной статье, изучался гораздо менее обстоятельно.

Главным достижением в этом направлении, по-видимому, следует считать положение о применимости к синтаксическому уровню понятия деривации как производности одной синтаксической конструкции от другой; это положение породило особую область синтаксической науки — деривационный синтаксис¹.

Несмотря на то, что многие наблюдения и мысли, на которых базируется деривационный синтаксис, известны с давних времен², эта область синтаксической науки молода, и

¹ Первые опыты применения идей деривационного синтаксиса в отечественной лингвистике отражены в следующих работах [5—8].

² Это хорошо показано в книге [9].