

социологических наук, социальной психологии, лингвистики, социологии языка, психолингвистики, семиотики, социальной антропологии, этнометодологии и других дисциплин. В некоторых из них имеется много ценного, непосредственно относящегося к предмету и задачам социологии языковой коммуникации. Использование результатов разных наук на социологической основе является важным свойством социологии вообще как наиболее общей общественной науки, характеризующейся естественной склонностью к проникновению в различные области социальных явлений и к интеграции последних.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1  
*Белл Р.*  
Социоллингвистика: Цели, методы и проблемы. — М., 1980;
- 2  
*Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф., Шахнарович А. М.*  
Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. — М., 1979;
- 3  
*Швейцер А. Д.*  
Вопросы социологии языка в современной американской лингвистике. — Л., 1971;
- 4  
*Швейцер А. Д.*  
Современная социоллингвистика: Теория, проблемы, методы. — М., 1977;
- 5  
*Grosse R. und Neubert A.*  
Thesen zur marxistischen Soziolinguistik. — Linguistische Arbeitsberichte. Leipzig, 1970;
- 6  
*Braunroth M., Seyfert G., Siegel K., Vahle F.*  
Ansätze und Aufgaben der linguistischen Pragmatik. — Frankfurt/M., 1975.

## Материалы и сообщения



Х. Глэкнер

*Директор  
Института  
повышения  
квалификации  
преподавателей  
русского языка  
вузов и  
средних  
специальных  
заведений  
(Лейпциг, ГДР)  
Доц., д-р*

## Преподавание русского языка на курсах повышения квалификации в условиях отсутствия языковой среды

В настоящее время основным принципом при обучении иностранному языку как советскими методистами, так и многими методистами других стран признается коммуникативность. Об этом пишут В. Г. Костомаров и О. Д. Митрофанова [1, 2], авторы теоретических статей и учебных материалов (последние часто имплицитно) ведущих научно-методических журналов. Той же точки зрения придерживаются и ученые ГДР [3—5], причем научно-исследовательские коллективы, состоящие из лингвистов, методистов и преподавателей-практиков, решают конкретные вопросы, связанные с наиболее целесообразным претворением указанного принципа в жизнь, разрабатывают приемы введения языкового материала с учетом его функциональной значимости, его значения для коммуникации, а также с учетом этапа обучения.

В данной статье нам хотелось бы рассказать о методах подачи языкового материала,

его углубления и систематизации на курсах повышения квалификации в условиях отсутствия языковой среды.

В Институте повышения квалификации преподавателей русского языка вузов и средних специальных учебных заведений ГДР занятия на курсах различного вида для специалистов в таких областях, как лингвистика и методика, и для преподавателей-практиков проводятся советскими преподавателями. Цель таких курсов — расширение теоретических языковых знаний и, что особенно важно, всестороннее развитие речевых навыков и умений на основе нового материала, активизация материала, с которым слушатели познакомились ранее, а также закрепление и автоматизация соответствующих навыков и умений, с тем чтобы дать слушателям возможность использовать этот материал для решения многообразных коммуникативных задач. При этом необходимо учитывать следующие факторы: работу преподавателя, работу учащихся и качество учебных материалов.

Роль преподавателя в учебном процессе, в том числе на продвинутом и высшем этапах обучения, обсуждалась в докладах и сообщениях IV конгресса МАПРЯЛ, в дискуссиях на этом конгрессе, прежде всего в шестой секции [6, с. 806—879]. Здесь важно отметить, что преподаватели наших курсов проводят занятия, основываясь на коммуникативном принципе; при этом грамматические сведения служат совершенствованию речевых навыков и умений. В качестве примера можно привести работу над глагольными приставками, в которой после изучения значений различных глагольных приставок следуют упражнения, закрепляющие материал — повторяемый или новый — в разнообразных коммуникативных ситуациях, важных для слушателей в их повседневной деятельности.

В своей работе мы исходим из положения, высказанного А. А. Леонтьевым [7], что только при наличии коммуникативного намерения (интенции) можно говорить о выборе соответствующей языковой формы, другими словами, с помощью языковой формы мы можем сформулировать речевое осуществление намерения. Таким образом, смысловая функция запланированного высказывания влияет на выбор формальных средств для его речевой реализации, так как только после фиксации своей интенции говорящий определяет семантические и формальные средства, которые передают его мысли в речевом потоке и которые должны вызвать у слушающего реакцию, адекватную намерению говорящего. Такой подход особенно эффективен, когда учащийся овладевает формальными средствами на высшем этапе обучения.

Эти теоретические положения учитываются преподавателями наших курсов; в частности, используя проблемные ситуации, требующие активной мыслительной деятельности слушателей, они стимулируют диалоги, в ходе которых учащиеся вынуждены продумывать свои ответы и выбирать соответствующий языковой материал. В этом плане полезны дискуссии по вопросам литературы, театра, музыки, воспитания, актуальных международных событий и др. Как можно видеть, подобные высказывания в корне отличаются от диалогов, в процессе которых говорящий употребляет готовые клише. Именно возможность говорить с носителями изучаемого языка — советскими преподавателями — на темы, выходящие за рамки учебников, способствует совершенствованию речевых навыков и умений.

Большое влияние на формирование у слушателей речевых навыков и умений оказывает на курсах повышения квалификации сам преподаватель, причем решающую роль играют отбор материала и способ его подачи. Важны также указания преподавателя, вызванные конкретной учебной ситуацией, например в процессе исправления ошибок, допускаемых учащимися. Такие указания помогают слушателям более тщательно выбирать слова, усваивать в рамках новой тематики новые словосочетания, причем по мере использования этих сочетаний происходит автоматизация навыков их употребления и обогащение речи учащихся.

Рассмотрим особенности работы слушателей наших курсов.

Слушатели курсов повышения квалификации в свое время окончили вузы, где детально познакомились с языковой системой, закономерностями структуры русского языка и, следовательно, владеют русским языком на сравнительно высоком уровне. Нарушения грамматических норм, встречающиеся в их речи, вызваны, как правило, небрежностью или невниманием, а также недостаточной степенью автоматизированности навыков употребления речевых средств. При введении новых сведений о грамматических явлениях (например, сложные случаи употребления видов глагола) слушатели в состоянии включить их в существующую в сознании систему.

Серьезные трудности возникают у наших учащихся в связи с выбором слов и словосочетаний, нормы употребления которых зависят от конкретного контекста и конкретной ситуации, определяются стилистической «нагрузкой» этих слов и словосочетаний, нормой и узусом.

В своем докладе на IV конгрессе МАПРЯЛ в Берлине В. Г. Костомаров убедительно показал, что преподаватель иностран-

ного языка в наши дни должен не просто учить говорить, но и быть в состоянии учитывать проблемы культуры речи, и прежде всего вопросы нормы и узуса [8, с. 3 и след.]. В реализации этого требования курсы повышения квалификации могут внести серьезный вклад.

Из сказанного вытекает, что в рамках повышения квалификации преподавателей русского языка как иностранного работа над грамматическими закономерностями отступает на второй план. Она становится значимой только при объяснении новых для слушателей правил или при их систематизации. Поэтому первоочередная задача курсов — демонстрация возможностей корректного речевого осуществления коммуникативного намерения в конкретных ситуациях и автоматизация приобретаемых в данном случае навыков.

Как известно, многое в учебном процессе зависит от готовности учащихся поддержать преподавателя, от их способности понимать его цели и намерения. Мы исходим в данном случае из того, что преподаватель русского языка, занимающийся на курсах повышения квалификации, хочет узнать и усвоить как можно больше. Следовательно, он стремится повлиять на ход занятий активной работой, вносит предложения, помогающие повысить эффективность занятий, задает вопросы, акцентируя при этом внимание преподавателя как на своих «слабостях», так и на том, что его (слушателя) интересует. Все это является результатом обоснованной мотивации обучения и глубокой уверенности в том, что педагогическое и методическое мастерство, наряду со свободным владением русским языком, составляют обязательную предпосылку для выполнения поставленной перед ним задачи обучения и воспитания молодого поколения. Наша практика подтверждает сказанное выше: на наших курсах царит творческая атмосфера, основанная на тесном сотрудничестве между преподавателем и аудиторией, что оказывает плодотворное влияние на весь учебный процесс. При этом наши слушатели умеют более точно по сравнению со школьной и студенческой аудиторией оценивать свою работу, ее результаты, т. е. они самокритичны и способны самостоятельно решить, что из предлагаемого на занятиях материала необходимо им в большей или в меньшей степени. Естественно, что это, с одной стороны, облегчает работу преподавателя курсов, с другой же — создает определенные трудности в организации интересных, глубоких по содержанию занятий, соответствующих высокой требовательности аудитории.

Необходимо отметить еще одно обстоятельство, которое играет существенную роль в

процессе обучения взрослых, в нашем случае преподавателей, занимающихся на курсах повышения квалификации. Несмотря на то, что основная задача курсов — совершенствование навыков речевой коммуникации, иными словами, развитие спонтанной речи, слушатели предпочитают знакомиться с языковым материалом сознательно, с тем чтобы включить его в знакомую им систему. Поэтому, совершенствуя свои речевые навыки и умения, слушатель курсов повышения квалификации стремится сначала накопить знания о сочетаемости слов, об употреблении этих слов в ряде контекстов, и только потом он автоматизирует навыки употребления усвоенных новых языковых средств и учится использовать их в спонтанной речи в конкретной ситуации с учетом стилистических оттенков, широкого контекста, интенции.

Таким образом, на высшем этапе обучения надежное усвоение материала с целью его использования в коммуникативной деятельности возможно только через сознательное включение нового в имеющуюся у слушателя систему. Следовательно, систематизация языкового материала и развитие способности к речевой коммуникации не исключают, а дополняют друг друга, и коммуникативный подход будет реализован на высшем этапе только в том случае, если мы примем во внимание принцип сознательности в процессе обучения.

До сих пор мы говорили о некоторых моментах, привносящихся в учебный процесс преподавателями и слушателями, и — поскольку эти факторы действуют объективно — о необходимости их учета в этом процессе.

Перейдем к подаче материала в учебниках и учебных пособиях.

Как мы уже подчеркивали, при обучении иностранному языку вообще и в названных условиях, в частности, коммуникативный подход является единственно приемлемым и гарантирующим успех. Это положение служит для нас основой при организации учебного процесса, о чем уже говорилось выше, оно не менее важно и по отношению к подаче материала в учебниках и учебных пособиях. Для наших слушателей, как уже было сказано, на первый план выступает коммуникативная значимость языковых средств, включение же нового материала в имеющиеся у них словарный запас и грамматическую систему не составляет трудности и поэтому играет вспомогательную роль. Все это, по нашему мнению, должно учитываться и при презентации языковых средств. Что это значит?

Всякая речевая коммуникация, выражающаяся в монологе или диалоге, предполагает какие-то ситуации. Обучая слушателей курсов

русскому языку, мы готовим их к использованию языка в конкретных внешних и — по отношению к говорящим — внутренних условиях. Разумеется, невозможно подготовить учащихся таким образом, чтобы их речевая реакция была адекватной любым условиям общения, любой ситуации, поскольку всякое воспитание и образование направлено на овладение наиболее важными для жизненной деятельности областями. В определении трех сфер речевой коммуникации, существенных для преподавателей русского языка, занимающихся на наших курсах, мы опираемся на работу Х. Хельмиха [5, с. 73]. Эти сферы в основном охватывают удовлетворение личных потребностей, получение важной для данной личности информации, общественную и профессиональную деятельность. В рамках указанных сфер можно определить ситуации, с которыми преподаватель сталкивается на практике сравнительно часто. Наряду с ними существуют ситуации, маловероятные для преподавателя школы или вуза. Именно ситуации первого типа должны учитываться при разработке учебных материалов и закреплении и автоматизации речевых навыков и умений на занятиях.

К сожалению, до сих пор не составлен каталог таких ситуаций на научной основе. В разных учебных заведениях так называемые релевантные ситуации для слушателей аналогичных курсов определяются чисто эмпирически. Очевидно, пора разработать такой каталог с учетом уже предпринимавшихся попыток, из которых наиболее интересной нам представляется работа А. Р. Арутюнова и М. Ш. Измайловского [9].

Ситуация сама по себе еще не определяет, как, с каким личностным отношением говорящий собирается реагировать на внешние речевые стимулы. Следовательно, каждую ситуацию, представляющую целый комплекс внешних условий и внутренних отношений, можно разбить на отдельные элементы, все вместе составляющие единое целое. Так, ситуация «Встреча советской делегации в аэропорту представителями университета» содержит с большой степенью вероятности следующие элементы, которые реализуются в устной речи: приветствие, вопрос о самочувствии во время полета, вопрос о здоровье коллег, представление других членов делегации, приглашение в гостиницу и т. д. Или приведем пример из профессиональной сферы. Преподаватель должен выступить с рефератом научной статьи в научно-исследовательском коллективе. При этом ему необходимо оформить в речевом плане ее вступительную часть, дальнейший ход изложения, передать основное содержание, заключение, высказать свою

точку зрения относительно данной статьи, подготовиться к возможным вопросам в ходе дискуссии.

При выделении и определении элементов ситуации, в которой протекает речевая деятельность, мы можем опираться на результаты исследований школы Л. С. Выготского. В соответствии с этими результатами, всякая деятельность реализуется в конкретных действиях, в рамках же действия отдельные части (операции) даже при тождестве программы могут реализоваться различно в лингвистическом и психолингвистическом плане в зависимости от различных объективных и субъективных факторов, например от степени владения языком, индивидуальных различий в речевом опыте, аффективных и социально-психологических факторов, речевого контекста и др. [10, с. 33—34].

Таким образом, ход речевого потока говорящего в деталях определяется не только комплексной ситуацией в целом, но и перечисленными элементами — обстоятельствами дела (*Sachverhalte*) и обстоятельствами, относящимися к мыслительной деятельности (*Sinnverhalte*). Отношение говорящего к обстоятельствам протекания речевого акта детерминирует его мыслительные реакции, его интенции, на основе которых осуществляется речь. При этом можно выделить обстоятельства, часто повторяющиеся в одинаковых или сходных ситуациях. Обратимся еще раз к приводившимся выше примерам. Всякая встреча с иностранной делегацией в аэропорту, на вокзале или в ректорате вуза происходит примерно в данной выше последовательности, так же как и изложение содержания любой научной статьи включает в себя названные элементы. Нетрудно продемонстрировать это и на других примерах. Очевидно, что существуют обстоятельства, которые, несмотря на различия во внешних деталях, повторяются, с которыми учащийся встречается не однажды, в которых у него возникают одинаковые или сходные интенции. Однако следует отметить, что списка интенций как основы для отбора и организации соответствующего языкового материала не существует, поскольку до сих пор еще нет каталога ситуаций.

Таким образом, предстоит решение следующей задачи: точное определение объема языковых средств, необходимого в конкретном учебном процессе. А это решается не только на основе абстрактного словарного минимума, но и, прежде всего, при помощи целесообразной подачи языкового материала — в зависимости от интенций — в форме словосочетаний, оборотов, целых предложений, которые используются в определенных конкретных условиях, в сравнительно инвариантном виде с

учетом стилистических особенностей речевых единиц.

Разумеется, в условиях повседневной работы на курсах мы не можем ждать окончательной разработки учебных материалов в том идеальном виде, который мы попытались здесь представить. Поэтому мы приступили к решению данных вопросов своими силами, начав с исследовательской части. Мы выяснили, что решение этих важных проблем, предполагающее трудоемкую и кропотливую работу, возможно только в тесном сотрудничестве лингвистов, методистов и носителей иностранного языка.

В нашем институте работа ведется следующим образом. После определения значимых для наших занятий сфер коммуникации [5] выделяются те ситуации, которые, прежде всего, детерминируют работу на занятиях в процессе изучения тем, входящих в учебную программу. Нам кажется, что точное описание ситуации уже само по себе имеет большое значение для дальнейшей работы. В частности, необходимо учитывать, что определение стилистических вариантов языковых средств зависит от точной фиксации всех условий ситуации. После этого данная ситуация разбивается на отдельные содержащиеся в ее рамках элементы (обстоятельства), причем в первую очередь учитываются те, которые имеют общий характер (т. е. обязательно встречаются в сходных ситуациях) и в которых используются широко употребительные языковые средства. И наоборот, на этом этапе мы пренебрегаем обстоятельствами, встречающимися крайне редко. Это, однако, не означает, что мы их отбрасываем окончательно: они определяются, но только во вторую очередь.

Используя полученные данные, мы уточняем интенции, составляющие основу для речевой реализации в коммуникации. На этом последнем этапе мы в начале нашей работы пытались формулировать варианты речевой реализации интенций на немецком языке, с тем чтобы более наглядно продемонстрировать их богатство и разнообразие; затем советские коллеги переводили их на русский язык. Избранный нами порядок: интенция → речевая реализация на немецком языке → перевод этой реализации на русский язык, оказался неудачным по двум причинам. Во-первых, при переводе неизбежным оказывалось влияние немецкого языка, вследствие чего иногда появлялся перевод, соответствующий нормам русской грамматики, но не узусу. Так, на конференции в ГДР гостей можно приветствовать словами *Herzlich willkommen auf unserer Konferenz*, но русский перевод «Добро пожаловать на нашу конференцию» скорее соответствует транспаранту над входом в конференционный зал, чем

устному приветствию. Во-вторых, в немецком языке есть такие формулировки, для которых не существует точного соответствия в русском. Поэтому мы изменили подход к решению проблемы, отказавшись от второго шага, а именно от реализации на немецком языке. Интенция, которая определяется на основе описанной ситуации, реализуется непосредственно в русской речи; если возможно, даются варианты и указываются, если это необходимо, стилистические оттенки и сферы употребления. Другими словами, принятый нами порядок следующий: интенция → реализация на русском языке с вариантами.

Не вызывает сомнений, что подход, исключая обращение к родному языку учащихся, больше соответствует высшему этапу обучения иностранному языку.

Приведем примеры.

**Ситуация 1.** В рамках проведения научной конференции вы отвечаете за прием гостей. В помощь вам дали двух студентов. Накануне конференции вы объясняете своим помощникам во всех деталях вопросы, связанные с приемом гостей.

#### **Интенция**

Вы хотите проинформировать своих помощников о точном времени приезда гостей.

#### **Речевая реализация**

*Мы знаем: наши гости приедут на поезде в 6 часов вечера.*

Стиль: разговорный (непринужденный).  
*Мы ждем гостей, они приедут в 6 часов вечера.*

Стиль: нейтральный.  
*Как нам стало известно, члены делегации прибудут поездом в 18 часов.*

Стиль: книжный (официально - деловой).

**Ситуация 2.** На заседании кафедры вы должны передать коллегам основное содержание прочитанной вами статьи.

#### **Интенция**

Вы хотите охарактеризовать основное содержание статьи в самом начале своего выступления.

#### **Речевая реализация**

*Для нас эта статья очень интересная, потому что...*

Стиль: разговорный.  
*Это очень интересная для нас статья, потому что...*

Стиль: нейтральный.  
*В центре внимания автора стоят такие проблемы, как...*

Стиль: книжный.

*Позвольте предложить вашему вниманию характеристику основного содержания статьи.*

Стиль: книжный, научный с оттенком подчеркнутой вежливости.

Такова, на наш взгляд, одна из возможностей реализации принципа коммуникативности в процессе обучения русскому языку на высшем этапе обучения, в особенности на курсах повышения квалификации. Подобный материал может быть полезным и для самостоятельной работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1 Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.

Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. — М., 1976;

2 Митрофанова О. Д.

Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного. — В кн.: Заочный курс повышения квалификации зарубежных преподавателей русского языка: Методика, вып. 1—4. М., 1975;

3 Methodik — Russischunterricht, ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Klaus Günther und Herbert Utheß, Berlin, 1975;

4 Boeck W. Kommunikativ-funktionale Sprachbetrachtung und funktional-semantiche Kategorien — was ist das? — In: Fremdsprachenunterricht, Jg. 1978/11;

5 Hellmich H. Soziale Kommunikationssituation und Fremdsprachenunterricht. — In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule „Dr. Theodor Neubauer“ Erfurt/Mühl-

hausen, Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe, 15, 1978, N 3; 6

Тезисы докладов и сообщений IV конгресса МАПРЯЛ / Под ред. К. Габки, О. Митрофановой, Э.-Г. Киришаума. — Берлин, 1979;

7 Leontjev A. A. Einige psycholinguistische Aspect in der Anfangsetappe bei der Spracherlernung. — In: Deutsch als Fremdsprache, 1971, N 3; 8

8 Костомаров В. Г. Вопросы культуры речи в подготовке преподавателей-русистов. — В кн.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы; Роль преподавателя в процессе обучения; Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ. М., 1979;

9 Арутюнов А. Р., Измайловский М. Ш.

Немецко-русские речевые параллели в темах и ситуациях. — М., 1980;

10 Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. — М., 1974.



Е. Г. Сафронова

Доц. кафедры русского языка Ленинградского государственного педагогического института им. А. И. Герцена

## Темп и ритм прозы и стиха

(теоретические основы и практическая реализация)

Необходимость отработки темпа и ритма русской речи в условиях краткосрочных форм обучения вызывается рядом причин. Во-первых, данные о мелодическом оформлении русской речи, благодаря широкому внедрению в практику преподавания методики, предложенной Е. А. Брызгуновой, как правило, известны и доступны учащимся<sup>1</sup>. В то же время теоретические данные о ритме и темпе русской речи остаются достоянием научных изданий и почти не нашли отражения в методике преподавания русской фонетики иностранцам. И хотя мелодика является ведущей интонационной характеристикой, искажение мелодического облика речевого сегмента часто обусловлено нарушениями ритмического порядка (место ударения) или связано с тем, что изменение тона осуществляется в условиях нарушения длительности. Например, затянутость повышения тона в заударных частях синтагмы в ИК—4, отмечаемое в польских, чешских и словацких группах учащихся, связано с нарушением количественных отношений между ударными и заударными частями слова.

Во-вторых, именно усвоение темповой и ритмической реализации русской речи требует особенных усилий со стороны учащихся. Это вызвано различиями между русским и другими языками как в отношении фонетической природы словесного ударения, так и в отношении богатства ритмической структуры русского слова, обусловленного подвижным характером ударения в русском языке.

В статье предпринимается попытка трансформации данных фонетической теории этой

<sup>1</sup> Эта методика изложена в трудах Е. А. Брызгуновой и реализована в пособиях других авторов [1—2].