

УДК 81

*А. А. Бочкарев*

## ПРОБЛЕМА МИНИМУМА ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

В настоящей статье ставится проблема необходимости отбора минимума лингвистических знаний и внедрения данной суммы знаний в практику преподавания русского языка в аудитории китайских учащихся. Противоречие между невозможностью передать учащимся всю систему знаний по различным аспектам теории языка и необходимостью обучить учащихся основным закономерностям функционирования языковой системы определяет актуальность разработки данной проблематики. В работе также предлагается модель комплекса лингвистических знаний для китайских студентов-русистов.

**Ключевые слова:** методика преподавания иностранных языков, лингвистические знания, содержание обучения, методы обучения, этапы обучения.

*А. А. Bockkarev*

## PROBLEM OF LINGUISTIC KNOWLEDGE MINIMUM IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS

This article brings up the question of the need to select a minimum of linguistic knowledge and introducing this amount of knowledge into the process of teaching Russian to Chinese students. There is a contradiction between the impossibility to convey the whole system of knowledge in different aspects of the theory of language and the need to teach the students the main rules of the language system functioning, which makews this question topical. The article also presents a model of linguistic knowledge complex for Chinese learners of Russian.

**Keywords:** methods of teaching foreign languages, linguistic knowledge, content of teaching, methods of teaching, stages of learning.

### 1. К постановке проблемы

На современном этапе своего развития методика преподавания иностранных языков переживает период всеобъемлющего увлечения коммуникативным, психолингвистическими и лингвокультурным подходами. Подавляющее большинство исследовательских работ подчеркивает необходимость активизировать речевую деятельность учащихся, формировать коммуникативную компетенцию, вводить их в контекст иноязычной культуры, формировать вторичную языковую личность и т. п. Не отрицая несомненной правиль-

ности в постулировании важности всех современных подходов к обучению иностранного языка, мы с сожалением хотели бы отметить, что чрезмерное увлечение концептуальными методическими новациями привело к значительному снижению исследовательского интереса к собственно лингвистическим вопросам в методическом контексте. Между тем в процессе преподавания иностранного языка в русле любого методического подхода невозможно обойтись без передачи учащимся знаний о базовых категориях лексики, грамматики и прочих уровней языковой системы.

Данная точка зрения возникла еще на заре появления методики преподавания иностранных языков как науки. Так, один из классиков методической науки Е. М. Рыт еще в 1930 году писал о сущности методики обучения ИЯ как практического приложения выводов лингвистики [1]. В ходе развития науки произошла значительная трансформация исследовательских интересов; в последние 20 лет лингвистические аспекты преподавания иностранных языков устойчиво находились на научной периферии. Тем не менее в последние годы происходит своеобразное возрождение данного исследовательского направления, в том числе и со стороны ученых, которые являются сторонниками современных методических концепций. В своей работе «Язык и межкультурная коммуникация» С. Г. Тер-Минасова утверждает: «Обучение языку как реальному и полноценному средству общения возможно лишь на фундаментальной теоретической базе. Для создания такой базы необходимо приложить результаты теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков» [2, с. 26]. Следовательно, реальная практика преподавания иностранного языка невозможна без внедрения в процесс обучения в том или ином виде той или иной суммы лингвистических знаний. Определение объема данной суммы лингвистических знаний и методических аспектов ее включения в процесс обучения, на наш взгляд, являются принципиальными проблемами, которые стоят перед методикой преподавания иностранных языков сегодня. К сожалению, несмотря на тщательные разыскания, нам не удалось обнаружить сколько-нибудь фундаментальных работ, рассматривающих данные вопросы, среди методических исследований последних лет. В свете доминирования в методической науке «компетентного подхода», объявленного наиболее соответствующим целям и задачам образования в эпоху модернизации [3], [4], проблема-

тика, поднимаемая в настоящей статье, отнюдь не занимает центральных позиций. Более того, некоторые современные исследователи доходят до объявления языковых знаний вообще помехой изучению иностранного языка: «компетентный подход в языковом образовании развивается как альтернатива знаний, умений и навыков, ограничивающих цели обучения и воспитания узким предметным образованием и недостаточно учитывающих сущность компетентности современного человека в условиях конкуренции свободного рынка» [5, с. 31]. К сожалению, ни одна из многочисленных работ в русле «компетентного подхода», тщательно исследующих трудноуловимые и весьма абстрактные понятия «компетенции» и «компетентности», не дает ответа на насущные вопросы, которые поднимает реальная практика преподавания иностранных языков. Одним из наиболее принципиальных вопросов является проблема методического обеспечения изучения иностранного языка в наиболее неблагоприятных образовательных условиях: при отсутствии всяких предварительных филологических знаний, в условиях полного несоответствия языковых систем изучаемого и родного языков, при недостаточном количестве учебных часов и недостаточном обеспечении учебно-методическими пособиями.

Следует отметить, что в методической науке существует понятие «стандарта языковых знаний», который, как правило, закрепляется в образовательной программе. Подробно перечисляя все комплексы языковых знаний, определяя уровень их освоения в зависимости от этапа обучения, стандарт языковых знаний выполняет важнейшую организующую роль в процессе преподавания иностранного языка (к сожалению, необходимо констатировать снижение исследовательского интереса и к содержанию стандартов языковых знаний; впрочем, это несколько иной

сюжет). Тем не менее стандарт языковых знаний описывает совокупности языковых частных; он не включает в себя требований к уровню понимания языковых закономерностей, не затрагивает проблему навыка решения лингвистических задач, нередко встающих перед учащимися в процессе аудиторной или самостоятельной работы.

Мы полагаем, что важным шагом к решению указанной проблемы может и должно стать определение границ минимально необходимой учащимся (в зависимости от условий обучения) суммы лингвистических знаний. Под данными знаниями мы подразумеваем освоенные учащимися закономерности лексикологии (в различных ее аспектах, особенно в аспектах семантики и словообразования), теоретической грамматики и синтаксиса, теоретической фонетики, функциональной и текстовой стилистики. Несмотря на универсальный характер этих закономерностей, мы полагаем принципиально важным рассматривать их именно на примере системы русского языка. Мы обозначим данный комплекс знаний как *«минимум лингвистических знаний»*. Отметим, что применяемое нами понятие «минимума» используется в его исконном смысле; речь идет об отборе лишь самых необходимых теоретических построений, овладение которыми даст значительный эффект, как в аудиторной коммуникативной практике учащегося, так и в его самостоятельной работе.

## **2. Проблема минимума лингвистических знаний в контексте преподавания русского языка в КНР**

Мы рассмотрим интересующую нас проблему на реалиях преподавания русского языка в системе китайского высшего профессионального образования. Студенты, поступающие на факультеты русского языка китайских вузов (срок обучения 4 года), никакой предварительной языковой подготовки не имеют. Более того, не-

малая часть студентов обучалась в высшей средней школе по программе естественнонаучного профиля, следовательно, на момент начала получения высшего филологического образования не имеет даже самых базовых представлений о системе языка. Значит, в большинстве случаев для учащихся затруднительно даже решение простейших лингвистических вопросов, в частности, определение принадлежности к той или иной части речи или разделение слова на слоги. Возникающие затруднения тормозят процесс освоения иностранного языка, потому существуют различные попытки их преодоления. К сожалению, данные попытки не всегда приносят желаемый эффект. Так, курс «Теория языка», читаемый в первом семестре студентам на родном языке, основывается на языковой системе китайского языка и является по сути своей лишенным всякой связи с изучаемым иностранным языком. Курс «Введение в языкознание», читаемый в пятом семестре студентам, проходящим стажировку в российских вузах, оказывается малопродуктивным, так как перенасыщен терминами и предполагает уверенное владение лингвистическими знаниями на материале русского языка в рамках средней школы. Таким образом, единственным каналом знакомства с теоретическими сведениями о системе русского языка оказываются практические предметы: основной курс, грамматика, фонетика. Тем не менее объективные трудности, которые встают на пути интеграции теоретических лингвистических знаний в практические курсы приводят к тому, что учащиеся оказываются лишенными возможности сформировать сколько-нибудь устойчивую систему знаний о структуре и уровнях русского языка и, в этой связи, вынуждены тратить значительное время и энергию на механическое заучивание огромного количества языковых явлений, воспринимаемых как бессвязные частные случаи.

Как нам представляется, одним из возможных путей преодоления сложившегося противоречия может стать методическая система, основанная на постепенном внедрении минимума лингвистических знаний в процесс практического освоения языка. В настоящей статье мы выдвигаем ряд конкретных предложений в плане разработке данной методической системы, как в отношении ее содержания, так и в отношении механизмов ее реализации.

### **3. Минимум лингвистических знаний на различных уровнях языковой системы в зависимости от этапа обучения языку**

Мы полагаем очевидным тезис о том, что работа по освоению минимума лингвистических знаний будет проводиться в строгой зависимости от этапа обучения языку. На начальном этапе обучения вводится сравнительно небольшая по объему сумма знаний; тем не менее необходимо обеспечить максимально возможный уровень ее усвоения, так как на данном этапе лингвистические знания являются необходимым условием для эффективного изучения иностранного языка.

Как известно, на начальном этапе закладывается артикуляционно-интонационная база изучаемого языка, значит, необходимые сведения по теоретической фонетики следует вводить как можно раньше. Надо сказать, что студенты получают некоторую сумму знаний в данном отношении, изучая теорию интонационных комплексов, явления редукиции и ассимиляции на основе частных случаев.

1. Понятие о логическом ударении и изменении в связи с ним интонационного строя фразы.

2. Понятие о фонетическом слове, проклитиках и энклитиках.

3. Понятие о фонетической синтагме и паузе в связи с синтагматическим членением предложения.

4. Понятие о процессе редукиции как языковой закономерности (включая квантитативный аспект редукиции в предударных и заударных слогах).

5. Понятие о процессе ассимиляции как языковой закономерности.

6. Понятие об активных и пассивных органах артикуляции (в отношении отдельных артикуляционных комплексов).

Данные пять мини-комплексов лингвистической теории отобраны нами в соответствии с наиболее насущными потребностями студента в плане самостоятельной работы, особенно в плане актуализации речевых умений. Первые три из перечисленных понятий необходимы для правильного фонетического оформления любого связного текста на русском языке; следующие три мини-комплекса необходимы для предотвращения фонетических ошибок, возникающих во множестве в связи с иным фонетическим строем китайского языка. Последний из перечисленных пунктов вызывает некоторые споры в среде преподавателей-практиков, где встречается мнение о бесполезности данной суммы знаний в связи с тем, что основная работа по формированию артикуляционных навыков должна проводиться в имитативном ключе; вопрос о сравнительной эффективности того или иного подхода должен стать темой отдельного исследования. Следует отметить, что в отличие от формирования артикуляционных навыков формирование языковых знаний не требует столь же существенных временных и методических затрат, но приносит вполне ощутимые результаты в плане фонетической правильности порождаемой речи.

Лексикологические знания вводятся в практику обучения иностранному языку постепенно в ходе всего срока обучения. Как нам представляется, введение части элементов минимума лексикологических знаний на начальном этапе целесообразно в связи с активным процессом расшире-

ния словарного запаса учащегося; особую актуальность приобретают знания по словообразованию, которым следует уделить наибольшее внимание. На продвинутом этапе обучения дополнительные знания в сфере семантики помогут учащимся лучше понять парадигматические отношения в словарном составе русского языка, что создаст предпосылки для непрерывного расширения собственного словарного запаса на основе уже имеющихся знаний.

Итак, на начальном этапе обучения в необходимый минимум лингвистических знаний на уровне лексики входят следующие элементы:

1. Понятие о лексической и грамматической валентности лексической единицы (включая практические навыки определения лексической валентности слова по словарям).

2. Сведения о лексическом значении морфем (префиксов и аффиксов).

3. Сведения об основных продуктивных словообразовательных моделях русского языка (аффиксации и сложении основ).

4. Базовые понятия лексической стилистики.

5. Базовые понятия фразеологии (в первую очередь, понятие о неделимости и неизменяемости устойчивых выражений).

6. Понятие о синонимии (в отношении стилистических синонимов, а также синонимов, отличающихся степенью интенсивности).

7. Понятие об антонимии.

8. Понятие о тематическом членении словарного состава языка.

Отметим, что представления учащихся о лексикографии должны формироваться исключительно в прикладном аспекте.

На продвинутом этапе обучения наиболее целесообразно введение следующих комплексов лингвистических знаний:

1. Более обширное представление о синонимических рядах, понятие доми-

нанты синонимического ряда и идеографических синонимов.

2. Базовые понятия этимологии лексики русского языка. Понятие о стилистическом расслоении заимствованной и исконной лексики.

3. Более обширные знания в области словообразования. Понятие о словообразовательных моделях конверсии (соответствующих морфологическим изменениям, характерных для русского языка) и сокращения.

4. Понятие о лексике ограниченного употребления (стилистически сниженной, жаргонной, устаревшей).

5. Понятие об эмоционально-оценочных коннотациях.

Лингвистические знания на уровне грамматики занимают в отношении рассматриваемой нами проблематики особое место: студенты достаточно подробно осваивают грамматические языковые знания, однако данное освоение зачастую происходит на уровне механического запоминания. Распространению уже известного студенту грамматического правила на аналогичный случай часто мешает недостаточное понимание сущности грамматической системы языка и языковых категорий. Введение основных лингвистических знаний должно проводиться уже на начальном этапе обучения параллельно изучаемому курсу практической грамматики в зависимости от практических затруднений, с которыми встречается преподаватель. Нам хотелось бы остановиться на перечислении ряда грамматических явлений, которые, в силу кардинальных различий грамматических систем русского и китайского языков, должны занять в минимуме лингвистических знаний приоритетные позиции.

1. Понятие о грамматическом значении вида глагола.

2. Категория исчисляемости имени существительного и связанная с ним категория числа.

3. Понятие о модели сравнения имен существительного и прилагательного.

4. Феномен согласования времен главного и придаточного предложения.

5. Категории рода и числа имен существительных и прилагательных.

Особое место в минимуме грамматических знаний занимает изучение частей речи русского языка и их формальных признаков.

Знания на уровне теоретического синтаксиса имеют принципиальное значение, поэтому вводятся на всех уровнях изучения русского языка. В минимум синтаксических знаний на начальном этапе обучения входят следующие мини-комплексы знаний:

1. Понятие о членах предложения (в функциональном аспекте).

2. Понятие о порядке слов в предложении.

3. Понятие о типах вопросительных предложений.

4. Понятие о сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях.

Значение синтаксических знаний многократно возрастает на продвинутом этапе обучения в связи с началом развития навыков письменной речи. На продвинутом этапе к данной сумме знаний целесообразно присовокупить следующие элементы:

1. Различные виды осложнения простого предложения (с особым вниманием на ряды однородных членов, обращение, приложение, распространенные определения и обстоятельства).

2. Виды неполных и односоставных предложений.

3. Синтаксические инверсии и их функциональная нагрузка.

Минимум стилистических знаний можно подразделить на два комплекса: базовые представления о функциональных стилях языка (официально-деловом, научном, публицистическом и разговорном)

и базовые представления о средствах художественной выразительности (прежде всего, о тропах – метафоре, перифразе, гиперболе). Оба данных комплекса необходимо вводить на завершающих этапах обучения иностранному языку.

#### **4. Минимум лингвистических знаний и его интеграция в практику преподавания иностранного языка**

Как мы уже отмечали, предложенная нами выше модель минимума лингвистических знаний представляет ценность и значимость лишь при условии ее интеграции в практическую реальность преподавания иностранного языка. Конкретные методические механизмы интеграции такого рода будут зависеть от многочисленных факторов, связанных с условиями обучения (количеством учебных часов, интенсивностью аудиторных занятий, доступностью времени и средств самостоятельной подготовки и т. д.); описание механизмов такого рода неизбежно потребовало бы рассмотреть слишком большое количество частных случаев. Данные частности, как нам представляется, найдут свое воплощение в последующих работах прикладного характера. Тем не менее мы не вправе полностью проигнорировать вопрос практической реализации минимума лингвистических знаний. В качестве определенного компромисса мы предложим несколько основополагающих принципов, которые могут стать направляющими векторами для непосредственной разработки занятий и учебных курсов с включенными элементами в рамках минимума лингвистических знаний.

1. Принцип последовательности: всякая сумма лингвистических знаний должна вводиться только после и на основе базовой суммы лингвистических знаний. Так, учащиеся должны знакомиться с базовыми сведениями по функциональной стилистике только при условии прочного усвоения знаний по лексической стилистике.

2. Принцип приоритета практики: несмотря на всю важность лингвистических знаний, в ходе практической работы преподаватель должен предпосылать всякому теоретическому обобщению достаточное количество частных примеров. Эффективное освоение лингвистических закономерностей возможно не только при условии интеграции теории с практикой, но и при условии соблюдения приоритетного положения практики.

3. Принцип немедленного комплексного закрепления: всякий мини-комплекс лингвистических знаний, вводимый в практику обучения, должен сопровождаться закреплением на трех последовательных уровнях: на уровне конкретных примеров; на уровне тренировочных упражнений непродуктивного характера и, наконец, на уровне самостоятельной работы.

4. Принцип органичности: никакой комплекс лингвистических знаний не может рассматриваться как внешнее явление по отношению к основному направлению учебного курса. Необходимо изыскивать все возможности для интеграции лингвистических знаний в систему изучаемого языкового и тематического материала.

5. Принцип доступности: в случае затруднений со стороны учащихся в плане усвоения минимума лингвистических знаний не следует отказываться от применения данных знаний вообще. В описываемом случае необходимо внести коррективы в систему применяемых форм и методов; прибегнуть к упрощенным формам работы на хорошо знакомом языковом материале.

6. Принцип регулярного повторения: необходимо помнить, что изученные студентами лингвистические закономерности не являются частями полноценной филологической компетенции и, следовательно, требуют значительное количество времени для формирования соответствующих автоматизированных навыков на их основе. Для ускорения данного процесса необхо-

димо регулярно возвращаться к изученному лингвистическому материалу на основе нового, более сложного, языкового материала.

Для конкретной реализации задачи минимума лингвистических знаний в контексте преподавания русского языка в системе высшего образования существует несколько возможных вариантов создания интегрированной методической модели, из которых мы бы хотели выделить три, наиболее заслуживающие внимания: 1) разработка отдельного полноценного интегрированного учебного курса объемом не менее 30 учебных часов; 2) разработка интегрированного краткого спецкурса в объеме 6–10 учебных часов; 3) интеграция минимума лингвистических знаний в систему работы в рамках уже существующей учебной дисциплины. Практический опыт преподавателя подсказывает нам, что в вопросе выбора наиболее эффективной формы работы отсутствует раз и навсегда данная закономерность. Так, перспективным представляется разработка и внедрение в учебный процесс интегрированного курса «Словообразование русского языка» (объемом 34 академических часа), включающего в себя элементы минимума лингвистических знаний при значительном количестве упражнений и заданий на основе разнообразного языкового и речевого материала (например, изучение некоторых продуктивных суффиксов русского языка можно объединить с изучением лексики тематической группы «профессии»). Тем не менее решение аналогичных методических задач было бы возможно и в рамках 6–8-часового спецкурса при условии значительного сокращения практической составляющей. Знания по функциональной стилистике можно вводить как в рамках отдельного учебного курса, так и в рамках предмета «Практика письменной речи». Знания по теоретической фонетике имеют значительный потенциал в плане

интеграции в работу по курсу практической фонетики, но достаточно целесообразным было бы введение в учебный план отдельного спецкурса, посвященного изучению интонационных и просодических особенностей русской речи.

Разработка проблемы минимума лингвистических знаний, как нам представля-

ется, должна найти свое отражение и на уровне аудиторной работы, и в создании новых учебных пособий, и в исследовательской методической деятельности в отношении поиска наиболее эффективных путей интеграции теоретических лингвистических знаний с практикой использования изучаемого языка.

#### Литература

1. Рыт Е. М. Основы методики преподавания иностранных языков в свете науки о языке. – М.: Работник просвещения, 1930.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: SLOVO, 2000.
3. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // Иностр. яз. в shk. – 2004. – № 7. – С. 30–36.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – С. 123–125.