

П р е д и с л о в и е

В основу этой книги положен курс лекций по русскому языку как иностранному (в дальнейшем мы употребляем общепринятую аббревиатуру РКИ), которые читались студентам, магистрантам и преподавателям русского языка как иностранного, повышающим свою квалификацию.

Проблемам обучения русскому языку в иностранной аудитории посвящена обширная литература. Это статьи и монографии по отдельным аспектам преподавания грамматики и лексики русского языка, а также многочисленные практические курсы и пособия. Данная работа относится к иному жанру. Книга задумана таким образом, чтобы дать преподавателю (в первую очередь начинающему) достаточно ясное представление о тех сведениях, которые к настоящему времени накоплены в практике преподавания русского языка как неродного.

В основном мы опирались на многочисленные программы, исследования и учебные пособия, а также на собственный педагогический опыт и свои научные исследования. (Каждый из авторов имеет опыт преподавания практических курсов более двадцати лет.) Наши научные интересы связаны с проблемами общей и русской грамматики, синтаксиса сложного предложения, видов глагола, прагматики и лексикологии.

В данном курсе мы исходили из приоритета задач обучения над попытками вместить описание в рамки той или иной теории. Было сделано предположение, что именно такое сугубо практическое описание может быть обобщено теоретически как особое направление лингвистической науки.

Этот подход нашел отражение в настоящей книге.

Несколько слов о структуре данной работы.

В первом разделе книги кратко изложены основные черты направления, которое, если говорить о разных языках, можно назвать педагогической лингвистикой.

В последующих разделах приводятся сведения об организации и функционировании русской языковой системы — фонетической, грамматической и лексической ее частей. Это та информация, которая нужна для владения русским языком и которую в том или ином виде включают в курсы русского языка как неродного.

Поскольку перед нами учебное пособие, предназначенное в основном для студентов (в том числе нерусских, хотя и знающих язык уже достаточно хорошо), оно не является исчерпывающим компендиумом всех сведений по русской педагогической грамматике. Его задача — дать учащемуся, будущему педагогу-практику, представление об особенностях описания языка в целях преподавания, о том, чем эти особенности определяются. В педагогической грамматике еще немало белых пятен, и студент должен быть готов в своей будущей педагогической деятельности заполнять их новыми правилами. Эта книга не методическое руководство, а лингвистический минимум, ориентированный на того, кто еще только готовится войти в аудиторию к студентам-иностранцам. Сведения, изложенные в книге, на занятиях можно подавать по-разному, и как это делать — проблема методики. Хотя многие лингвистические сведения нередко переплетаются с методическими, речь в ней идет именно о лингвистических основах РКИ, дисциплине, которую можно считать одним из направлений прикладной лингвистики. Несомненно, будущие преподаватели должны хорошо знать работы, посвященные собственно методическим проблемам: труды Е.И. Пассова, А.Н. Щукина, внимательно прочитать такие пособия, как [Костомаров, Митрофанова, 1990], [Акишина, Каган, 2000] и др. Но подчеркнем, что методика преподавания РКИ — это отдельная дисциплина, отличная от лингвистических основ РКИ.

Для удобства преподавания в конце большей части глав даются выводы, вопросы и задания и обязательно приводится литература.

Для тех читателей, которые хорошо знакомы с предметом и намерены углубить свои познания в ходе изложения, даются ссылки на литературу, приведенную в конце книги.

В приложении авторы предлагают фрагменты собственных разработок по грамматическим темам, обычно вызывающим наибольшие затруднения у иностранных учащихся.

Разработки демонстрируют возможность воплощения на практике некоторых положений, изложенных в этой книге. Предлагаемые объяснения, формулировки, таблицы и упражнения могут служить неплохим подспорьем для тех читателей, кто уже ведет преподавание. Ряд тем, представленных в этих разработках, не нашли почти никакого отражения в пособиях по русскому языку (изучение частиц, фреймовое представление лексики, упражнения на несвободную сочетаемость) и в этом смысле являются уникальными. Другие, напротив, очень популярны у авторов пособий, но из-за сложности тем преподаватели постоянно испытывают необходимость в новых разработках. Это виды глаголов, представление русской морфологии для начального этапа, неопределенные местоимения и наречия, порядок слов.

Авторы надеются, что настоящее пособие (с приложением) поможет тем, кто делает первые шаги в преподавании русского языка как иностранного.

Уважаемые коллеги!

Эта книга — одна из первых попыток собрать воедино разнообразные сведения, используемые в преподавании русского языка как неродного. Мы сознаем, что в ней немало недостатков, неточностей. Поэтому мы будем благодарны всем, кто пришлет свои замечания и предложения в издательство или лично авторам.

***Несколько слов
для будущих преподавателей русского языка
как иностранного***

Перед вами курс лекций по предмету, который чаще всего называют «Лингвистические основы РКИ», а иногда «Педагогическая грамматика русского языка», «Лингвопедагогическое описание». Названия разные, но цель курса обычно понимается одинаково: дать преподавателю русского языка как неродного те сведения об устройстве этого языка, которые необходимы, чтобы в дальнейшем научить студентов-иностранцев говорить по-русски, читать русские тексты, понимать услышанное.

Для обучения языку преподаватель должен иметь представление, как устроена языковая система, по каким правилам она действует. Для этого достаточно прочитать правила, приведенные в практических пособиях, — они обращены к студенту, поэтому могут быть упрощены. Обращение к теоретическим трудам для начинающего преподавателя нередко слишком обременительно: из большого объема разнообразных сведений о языке не просто выделить самое важное и нужное.

Чтение этой книги лишь первый шаг в вашей подготовке к профессиональной деятельности. Для получения необходимых знаний вам придется познакомиться с различными практическими пособиями и даже с лингвистическими трудами — их списки приведены в конце глав. Некоторые практические материалы вы найдете и в приложении. Сведения, напечатанные мелким шрифтом, и литература, ссылки на которую даются в виде фамилии или названия и года издания, не обязательны для изучения. Но тот, кто хочет глубже познакомиться с особенностями педагогической грамматики, может воспользоваться и этой информацией.

В заключение хотим подчеркнуть: в педагогическом описании русского языка еще немало белых пятен. И вам придется заполнять их самостоятельно. Желаем вам достойно выступить на поприще преподавателя русского языка как неродного!

РАЗДЕЛ I

ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Глава I

ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОПИСАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Предметом предлагаемой книги является описание русской языковой системы в определенном аспекте: так, как это необходимо для дальнейшего использования в сфере преподавания русского языка инофонам (т.е. как неродного). Поскольку задача преподавания — это практическая задача, мы можем говорить о том, что перед нами направление прикладной лингвистики. Заметим, что в западной традиции под прикладной (*англ. applied, фр. applique, нем. angewandte*) лингвистикой понимается именно обучение иностранным языкам [Баранов, 2001].

Как соотносятся описания языка, выполненные с разных позиций?

Если сравнить грамматические правила русского языка из школьного учебника, из учебника для иностранцев, из так называемого академического издания, которое осуществлялось примерно раз в десять лет и содержало общепринятые теоретические установки (например, [Русская грамматика, 1980]), мы увидим заметную разницу [Кокорина, 1982], [Рожкова, 1986]. Приведем простой пример. Сравните тему «Виды глагола» в учебных пособиях трех типов, и вы увидите, что в школьное обучение устроено так, чтобы научить определять вид глагола в тексте, задавая вопросы *Что делать? Что сделать?*, в академической грамматике подробнейшим образом излагаются сведения о способах глагольного действия, а в учебнике для иностранцев все изложение построено совершенно иначе и содержит тщательный

перечень многочисленных правил употребления глаголов того или иного вида.

Различаются даже представления о границах грамматики: в грамматике для иностранцев (а не в пособия по лексике) всегда входит тема «Глаголы движения».

Академическое (называемое также теоретическим, а по задачам — структурно-системное) описание ставит целью обнаружить как можно больше языковых единиц и установить системные связи между ними. Поэтому в трудах этого направления — а это большинство лингвистических статей и монографий — ценится выявление различных групп (типы словоизменения, схемы предложения, частновидовые значения и т.п.). Однако функционирование единиц оказывается на заднем плане. Поэтому в некоторых случаях академическое описание не помогает научить правильно употреблять слово или грамматическую форму. Например, даже знание набора частновидовых значений не помогает правильно выбрать глагольный вид, к примеру, при сообщении о факте действия: *Я просил об этом* и *Я попросил об этом*. (См. описание функционирования грамматических единиц в [Практическая грамматика, 1985] и [Givon, 1992].)

Имеет свои особенности и компьютерная лингвистика: лингвистическое обеспечение систем машинного перевода, автоматического реферирования и т.п. Здесь к лингвистическим описаниям предъявляются такие важные требования, как полнота и однозначность правил (пусть даже в ущерб компактности). Например, нельзя сказать, что некоторые слова имеют в предложном падеже окончание *-и*: надо или задать правило, по которому эти слова можно найти в словаре, или задать их список. Некоторые достижения компьютерных исследований можно применить в преподавании, поскольку они тоже ориентированы на функционирование языка. Однако человек — не компьютер. Он не сможет запомнить длинные списки исключений и предпочтет, чтобы правила были пусть не столь точные, но более запоминающиеся.

Какая грамматика права, какая правильнее описывает особенности русского языка?

Отвечая на этот вопрос, мы хотели бы еще раз подчеркнуть, что, говоря об РКИ, мы говорим о прикладном направлении лингвистики, а в прикладных науках **описание зависит от тех задач, которые ставит перед собой исследователь**. В зависимости от

этого то, что нужно для решения задачи, — выходит на первый план, а прочее остается в тени, отражается неполно, или же на него совсем не обращают внимания.

В связи с нашими рассуждениями возникает еще один вопрос. Если РКИ — это сфера прикладной лингвистики, то на какие описания в области фундаментального языкознания она опирается?

1. Лингвистические концепции XX века и их влияние на лингводидактику

Заметим, что любую учебную грамматику создает человек, имеющий взгляды на то, как вообще устроен язык, и изучение разных пособий показывает, что влияние лингвистической концепции, внутри которой «находится» автор грамматики, оказывает на него сильнейшее влияние. Чтобы пояснить сказанное, рассмотрим несколько ярких примеров из истории становления педагогической грамматики английского языка.

1.1. Втечение целой четверти двадцатого века ведущее положение в языкознании занимала структурная лингвистика [Основные направления структурализма, 1964], в основу которой положены труды Ф. де Соссюра, Н.С. Трубецкого, Р. Якобсона. Многие принципы структурализма были разработаны в США [Блумфильд, 1968], где сложилась школа дескриптивизма. Справедливости ради заметим, что и работы некоторых русских ученых, прежде всего Н.С.Трубецкого, Р.Якобсона, близки к этому направлению [Якобсон, 1985]. Оно основывается на представлении о языке как о структуре, в которой главным являются отношения между единицами языка (фонемами, морфемами, словами, а также синтаксическими единицами). Для лингвистов этого направления характерен интерес к звучащей речи при практически полном отсутствии интереса к семантике. Язык для структуралистов этого направления — это множество структур, моделей построения реальных предложений. Основные принципы структурализма были положены в основу «нового подхода к преподаванию» иностранных языков. Заметим, что все крупные лингвисты этой школы совмещали научную работу с преподаванием родного

языка (т.е. английского) иностранцам. Известна работа Л. Блумфильда «Общее руководство к практическому изучению иностранного языка» [*Bloomfield*, 1942], ставшая основой для разработки многочисленных практических курсов обучения иностранным языкам, в том числе знаменитого «Армейского курса аглийского языка».

Каковы основные принципы этих курсов? Принцип первый гласит, что обучение следует начинать с устной речи, поскольку письменная речь, базирующаяся нередко на традиционном написании, может исказить современную языковую систему. Второй принцип утверждает, что изучение языка происходит на основе работы со структурами, моделями предложений. Наконец, третий принцип предписывает многократное повторение отрабатываемых моделей, т.е. система упражнений строится главным образом на механических приемах обучения. (См., например, [*Fries*, 1952], а также учебник английского языка [*Lado*, *Fries*, 1964], использовавшийся в послевоенные годы в лучших вузах нашей страны).

1.2. Начиная с пятидесятих годов в лингвистике, в первую очередь американской, ведущим направлением была генеративистика, т.е. изучение процесса порождения языка. По имени основателя Н. Хомского направление получило название хомскианство. Поставленная в нем задача описать все правила, по которым могут быть получены правильные предложения описываемого языка, показалась очень близкой преподавателям [*Thomas*, 1965]. Поэтому, начиная с шестидесятих годов и вплоть до настоящего времени, значительное число педагогических описаний языков, в первую очередь английского, но также немецкого, французского и некоторых других, ориентируется на правила порождения [*Roulet*, 1972], [*Hawkins*, 2000].

В меньшей степени это относится к конкретным учебникам, поскольку их авторы в первую очередь учитывают потребности учащихся. А им порождение правильных фраз нужно для общения, т.е. передачи какого-то смысла. В хомскианской грамматике такие процессы не описываются.

1.3. Разочарование преподавателей неродных языков в трансформационном подходе как основе практической грамматики

заставило обратить внимание на те направления в лингвистике, которые во главу угла ставят описание функционирования языка, т.е. изучают речемыслительную деятельность [Givon, 1989]. Методика преподавания языка инофонам испытала сильнейшее влияние функционального направления в лингвистике. (Заметим, что в области преподавания РКИ это влияние оказалось столь же сильным, как и в практике преподавания английского языка. Этому вопросу будет посвящен весь следующий раздел.)

1.4. В 70—80-е годы преподаватели-практики начинают говорить о том, что особенно важным становится обучение общению. Именно в эти годы в лингвистике бурно развивается теория естественного дискурса с ее интересом к описанию таких категорий, как интерактивные ходы, дискурсные стратегии, статусные взаимоотношения. Эта тема будет освещена в втором разделе пособия.

Что же происходит в самые последние годы? В лингвистике на наших глазах происходит сильнейшая трансформация лингвистической теории, получившая название «когнитивного поворота» [Новое, XXIII]. И сейчас можно говорить, что функциональный подход и когнитивная лингвистика являются теоретической основой педагогического описания языков. В заключение отметим, что и лингвистика испытывает мощное влияние преподавателей-практиков. Не случайно в недрах преподавания русского языка иностранцам созрело новое описание языка.

2. О влиянии функционального подхода на педагогическое описание в сфере РКИ

2.1. О функциональном подходе к описанию языка

Как уже говорилось выше, самое сильное влияние на преподавание РКИ оказали лингвистические исследования, воплощающие функциональный подход к описанию языка.

Идея функционального описания языка восходит к работам Ф. Бруно «Язык и мысль» [Brunot, 1955]. Функциональная

грамматика понимается как грамматика выбора при движении от значения к форме или как описание процесса «функционирования» языка.

В рамках функционального направления в лингвистике можно выделить несколько разных направлений, причем существенные различия связаны и с пониманием термина «функ-циональный».

Одно из этих направлений связано с именами А.В. Бондарко и Г.А. Золотовой, другое — с М.В. Всеволодовой и той школой, которая возникла в стенах МГУ им. М.В. Ломоносова. (См. об этом подробнее [Всеволодова, Панков, 1999], там же приведена обширная библиография.)

Имеются и другие подходы, объединяемые названием «функциональная лингвистика». К этому направлению принято относить многие работы В.Г. Гака [Гак, 1998], ряда зарубежных исследователей (А. Мартине, П. Адамца и др.).

На школу преподавания РКИ, по-видимому, самое сильное воздействие оказал Пражский функционализм. Если говорить о преподавании иностранных языков вообще (а не только русского языка как иностранного), то одним из первых пересадил на эту почву идеи функциональной грамматики западногерманский методист Х. Хаманн. Парадигмы и правила, по его мнению, нужно заменить упражнениями «в которых форма тренируется как функция мыслительного процесса». Х. Хаманн одним из первых предложил давать упражнения не на родительный падеж, а на формы выражения принадлежности, владения и т.п.

Если говорить о преподавании РКИ, то первые работы в области функционального описания русского языка связаны с М.В. Всеволодовой. Способы выражения временных, причинных, целевых, пространственных отношений стали популярной темой не только учебных пособий, но и научных работ тех, кто работает с иностранцами. Результаты этих исследований довольно быстро внедряются в практику. Именно это направление и является в настоящее время ядром всех значительных работ в области преподавания РКИ.

Функциональный подход к описанию языка связан с изменением нашей точки зрения на то, что такое язык. Не функциональное (таксономическое) описание представляет собой

классификацию единиц, которые мы видим в тексте, — фонем, морфем, слов, предложений. Если мы говорим о функциональном описании, то это всегда описание от значения к формам его выражения. Большое значение в рамках этой школы посвящено выявлению средств, которые служат для выражения одного и того же значения. Например, время может обозначаться наречием (*давно, вчера*), существительным с предлогом (*в тот день*), категорией времени глагола (*делал*) и рядом других способов. Все эти средства относятся к одной функционально-семантической категории.

Под влиянием функционального подхода в области преподавания русского языка как иностранного стало разрабатываться новое описание русского языка. Если Академическая грамматика представляет собой таксономическое описание, то в недрах РКИ зреет описание динамическое, пытающееся описать, как функционирует язык [Всеволодова, 2000]. Фактически мы являемся свидетелями лингвистической революции. Под флагом чисто практической направленности постепенно сформировалось новое описание языка, в той же степени фундаментальное, что и [Грамматика, 1980] (т.е. выходящее за рамки чисто практических задач), только воплощающее другое представление о том, что такое язык: среди публикаций преподавателей русского языка как иностранного появляется много работ промежуточного характера, близких к исследованиям чисто теоретическим. Подчеркнем еще раз: многие элементы функционального описания русского языка, созданного преподавателями РКИ, вышли далеко за рамки потребностей преподавателей-практиков.

Функциональный подход радикально изменил грамматическое описание в области РКИ. Центральным в нем стало понятие функционально-семантического отношения.

2.2. О функционально-семантических отношениях

Когда говорят о функционально-семантических отношениях, то обычно выделяют отношения пространственные [Всеволодова, Владимирский, 1982], временные [Всеволодова, 1975], [Макова, Трубникова, 2000], обусловленности (причинно-следственные

[Всеволодова, 2000, с. 89—96], [Всеволодова, Яценко, 1998], [Бабалова, 1974], уступительные и т.п.), а также субъектные и ряд других [Практическая грамматика, 1985]. Отношение мыслится как основа для описания функционирования языковых единиц, как вход, от которого можно перейти к нужному слову или грамматической форме. В последнее время, особенно в зарубежной русистике, чаще говорят просто о способах выражения времени, места, причины, следствия, условия, цели, а также разных способах выражения субъекта, типах предиката и т.п. Иногда говорят не об отношениях, а о функционально-семантических полях [Бондарко, 1995], [Теория функциональной грамматики, 1985, 1988, 1996], [Всеволодова, 2000].

Говоря о функционально-семантических отношениях, мы хотели бы сделать одно очень важное, на наш взгляд, замечание. Нам хотелось бы обратить внимание лингвистов и методистов на то, что под шапкой «отношения» скрываются принципиально разные множества элементов:

— Иногда отношение связывает единицы — а это лексемы разных частей речи, грамматические формы, синтаксические конструкции, — которые выражают одно общее намерение. (Это можно сказать о причинно-следственных, уступительных, условных отношениях, отношениях цели. Элементы такого множества выражают разные оттенки фактически одного и того же отношения).

— Некоторые отношения (поля) включают единицы, которые на самом деле соответствуют различным намерениям говорящего. (В частности, отношение места включает в себя местонахождение внутри, на поверхности, движение по маршруту (типичный раздел пособий «Где? Куда? Откуда?»), каждое из которых должно быть по-разному выражено средствами русского языка. То же можно сказать и о классе временных значений.)

Иногда говорят еще и о субъектно-предикативном отношении. На наш взгляд, здесь мы имеем дело с другим явлением. Его можно описать как разные способы выражения субъекта в русском языке. Стандартное средство выражения — это подлежащее в именительном падеже, однако учащимся необходимо знакомство и с другими средствами, поскольку в некоторых очень распространенных случаях субъект стандартно выражается другими средствами.

Вобщем ряду с отношениями иногда называют функционально-семантические категории: модальность, аспектуальность, иногда количественность и ряд других (см., например, [Всеволодова, 2000]). Их особенностью является то, что формирующие их смыслы связаны с грамматическими категориями.

2.3. Когда функциональное описание отличается от структурно-системного?

Отказываются ли преподаватели РКИ от всех подходов, не попадающих в разряд функциональных? Нет. Некоторые фрагменты обычной грамматики входят в «педагогическое описание». Это сведения о падежной системе существительного и прилагательного, о спряжении глагола и др. Конечно, во многих случаях «системного» описания недостаточно, и тогда мы обращаемся к функциональной грамматике. Поэтому в хорошей учебной грамматике мы видим не чисто структурное и не исключительно функциональное описание, а совмещение того и другого.

Когда приходится отходить от структурного описания? Очевидно тогда, когда структурных сведений недостаточно, чтобы осуществить переход от замысла говорящего к его выражению. Это происходит в случае асимметрии между содержанием и наличием языковых средств, способных его выразить, — тогда, когда приходится знать что-то дополнительно, чтобы понять, какая единица из нескольких, в принципе соответствующих намерению говорящего, будет выбрана: союз *потому что*, союз *так как*, предлог *при* или что-то еще. Вот эти-то дополнительные сведения и составляют главное содержание функционального описания.

Чаше всего мы это видим там, где некоторый смысл может выражаться многими средствами, и нужно знать, при каких условиях выбирается то или иное средство, как в приведенном выше значении причинности.

Однако бывают и другие случаи, когда нарушается соответствие между намерением говорящего и наличием средств для его выражения, и выбор затрудняется. Если имеется грамматическая категория, то одна из граммем должна быть выбрана: существительное должно быть в единственном или во множественном числе,

Конец ознакомительного фрагмента.

Приобрести книгу можно

в интернет-магазине

«Электронный универс»

e-Univers.ru