

Учебники и словари

В системе
средств
обучения
русскому
языку
как
иностранному

Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному

Сборник статей
под редакцией В. В. Морковкина и Л. Б. Трушиной



Москва
„Русский язык“
1986

УЧЕБНИКИ И СЛОВАРИ
В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ
ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Рецензенты:

кафедра русского языка Московского геологоразведочного института;
канд. филол. наук доцент Р. А. Аганин

Учебники и словари в системе средств обучения рус-
скому языку как иностранному: Сб. статей / Под ред. Мор-
ковкина В. В. и Трушиной Л. Б. — М.: Русский язык,
1986. — 204 с.

В двух разделах сборника, содержащих статьи преподавателей и научных сотрудников кафедр вузов СССР, в теоретическом и практическом аспектах рассматриваются проблемы создания учебников (учебных комплексов) и словарей и их использования в учебном процессе. В ряде статей обсуждаются новые направления в учебной лексикографии.

Предназначается для преподавателей русского языка как иностранного, авторов и составителей учебников и учебных словарей, аспирантов.

У 4306020100-197
015 (01) -86 130-86

ББК 74.261.3

© Издательство „Русский язык“, 1986

Предисловие

Любое организованное преподавание неродного языка всегда и неизменно представляет собой распределенный во времени процесс обучения использованию этого языка в заданных (методически осмысленных) пределах. В содержательном отношении этот процесс имеет целью формирование в сознании учащихся определенной действующей модели соответствующего иностранного языка, причем такой, которая признается достаточной для осуществления ограниченной речевой деятельности, или, иначе говоря, речевой деятельности, соотносящейся с заранее сформулированными коммуникативными целями. В качестве инструмента, с помощью которого язык, представленный своей моделью, „внедряется“ в сознание учащихся, выступают средства обучения. С точки зрения современной методической науки последние образуют систему, объединяющую широкий спектр взаимосвязанных и взаимообусловленных печатных произведений и некоторых технических средств, которые в совокупности не только адекватно отражают педагогически ориентированную модель общения с помощью этого языка, но и содержат методические механизмы воздействия на сознание обучаемых, обеспечивающие усвоение этой модели.

Информация о языке распределяется по средствам обучения неравномерно. В частности, в учебнике, являющемся, несомненно, центральным элементом системы, обнаруживаются, хотя и в разной степени, практически все составляющие упомянутой педагогически ориентированной модели. Наименее адекватно (сравнительно с другими языковыми уровнями) отражается в учебнике лексический уровень, что вполне понятно: ведь лексика — это наиболее мощный в количественном отношении и менее всего структурированный ярус языка. Однако знание любого языка в значительной, если не в решающей, степени определяется знанием именно слов, лексики. Если так, то кажется вполне ясным, что только учебника для эффективного обучения языку и общению с помощью этого языка недостаточно: он должен быть дополнен книгой, содержащей систематическое описание слов. Специализированным средством обучения, направленным на решение этой задачи, является учебный словарь. Таким образом, учебник и учебный словарь оказываются связанными отношением взаимной дополнителности и вместе составляют ту минимальную и достаточную связку, которая в принципе способна обеспечить обучение неродному языку как средству общения и сообщения. С помощью учебника учащимся сообщаются главным образом базовые языковые и ситуативно-речевые правила, словарь же содержит описание единиц, которые, будучи носителями свойств, описываемых этими правилами, функционируют в коммуникативно обусловленных речевых произведениях.

Приведенные соображения и обусловили содержание и композицию предлагаемой вниманию читателя книги. Она состоит из двух разделов: в первом (составитель и редактор Л. Б. Трушина) рассматриваются некоторые узловые вопросы теории современного учебника русского языка для иностранцев, во втором (составитель и редактор В. В. Морковкин) отражены наиболее актуальные проблемы учебной лексикографии.

Сборник предназначен для преподавателей русского языка как иностранного, авторов учебников и учебных словарей русского языка, составителей учебных пособий и программ по русскому языку, аспирантов и научных работников.

Отзывы о книге просим направлять в Институт русского языка им. А. С. Пушкина (117485, Москва, ул. Волгина, 6) или в издательство „Русский язык“ (103 012, Москва, Старопанский пер., 1/5).

РАЗДЕЛ I. УЧЕБНИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ (вместо введения)

Совершенствование процесса обучения русскому языку иностранцев в настоящее время происходит в нескольких направлениях: 1) в плане изучения реальных и потенциальных потребностей учащихся, т. е. тех реальных условий общения, в которых может осуществляться речевая деятельность в процессе обучения и по его окончании; 2) в плане уточнения содержания обучения, т. е. создания коммуникативных минимумов; 3) в направлении повышения качества учебно-педагогической литературы (в первую очередь учебников) и др.

В методике преподавания русского языка иностранцам устойчивый интерес к теории учебника возник в начале 70-х годов, когда проблемы учебниковедения были объявлены темой II Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), состоявшегося в 1973 г. в Варне. В материалах этого конгресса было сформулировано определение учебника как центрального звена управления учебным процессом и одного из эффективных способов его оптимизации.

За прошедшие годы теория и практика создания учебников достигли широкого развития. Созданы типовые учебные комплексы для массовых форм обучения иностранцев в Советском Союзе и за рубежом. В них реализована идея типизации и комплексности. Создаются национальные варианты типовых учебников, что также подтверждает возможность национальной модификации.

Понимая под теорией учебника специальную область методики, занимающуюся описанием, анализом, оценкой и созданием учебников, рассмотрим, какие проблемы в последнее время были исследованы в этой области и какие из них еще ждут своего решения.

Одной из актуальных проблем учебниковедения по-прежнему остается научное обоснование описания, анализа и оценки

учебников. Решение ее позволило бы каталогизировать действующие учебники, проводить их сравнение и оценку по определенным (единым) наборам признаков, обеспечить полноту и сопоставимость результатов анализа и надежность оценок, сформулировать объективные и подконтрольные требования к учебникам, оптимизировать модели создания учебников.

Анализ оценок учебников (рецензии, отзывы, обсуждения) показал, что эти оценки несвободны от существенных недостатков: формы оценок несопоставимы и часто основаны на субъективном мнении авторов.

Поиски оптимальных способов анализа и оценки учебников русского языка для иностранцев (и иностранных языков вообще) идут в разных направлениях.

Существуют способы **опытной проверки**. Один из них — **неформализованная опытная проверка**. Практика проверки учебников в условиях обучения заключается в том, что преподаватели, работающие по экспериментальным материалам, должны ответить на ряд вопросов. Эффективность проверки зависит от того, насколько квалифицированно составлен вопросник и насколько корректно проанализированы ответы. Недостатками таких проверок являются неоднозначное понимание вопросов проверяющими и отсутствие инструкций о том, как выбрать положительный или отрицательный ответ. Например, трудно ответить на вопросы об уровне разнообразия форм тренировки или достаточности форм и типов контроля. Понятно, что использование неопределенных и неподконтрольных критериев приводит к неоднозначным результатам. Таким образом, опытную проверку, как и традиционные рецензии и отзывы, характеризует субъективизм. Задача методистов — разработать строгую процедуру опытной проверки и подконтрольные параметры оценки учебных материалов.

Другой способ опытной проверки учебников — **тестирование**. Тестирование учебных материалов в ходе опытного обучения должно проходить по схеме „входной тест → обучение по внедряемому учебнику → результирующий тест”.

На первый взгляд такая процедура может способствовать получению объективной оценки учебника, однако оказалось, что чрезвычайно трудно выделить „вклад” учебника в результаты обучения и отделить его от действия других факторов (способностей учащихся, опыта преподавателя, уровня мотивации, условий обучения и т. п.). Поэтому практика тестирования учебников не получила широкого распространения и в настоящее время чаще заменяется экспертной оценкой. Тем не менее остается немало сторонников тестирования учебных

материалов (тестированию посвящена статья П. Г. Чеботарева и С. П. Олейник, помещенная в настоящем сборнике).

Существенный недостаток всех видов опытных проверок учебника — проведение их в процессе обучения, и неудача эксперимента означает для учащихся потерю учебного времени.

Виды экспертной оценки учебников можно разделить на **некоммуникативные** и **коммуникативные**. К группе **некоммуникативных** оценок относится **оценка по языковым параметрам**. Оценки такого типа строятся на основе лингвостатистики и статистики текста. В советской методике инициатором использования этих методов был И. В. Рахманов, под руководством которого в свое время были созданы первые учебные минимумы и сформулированы основные количественные характеристики учебника: число учебных единиц на один урок, соотношение новых и усвоенных единиц, число повторений для активного и пассивного усвоения и т. п.

Идея оценки учебника через статистически отобранный лексико-грамматический минимум характерна для методики 50-х гг., когда „знать язык” означало „знать слова и грамматику”.

Коммуникативная методика нашего времени ставит вопрос об умении общаться с помощью слов и грамматики. Известно, что базисный словарь и синтаксис действительно покрывают значительную часть текста, но овладение ими еще не обеспечивает ни понимания, ни продуцирования текстов. Поэтому при построении коммуникативных минимумов методистам приходится пренебрегать принципом частотности, ибо известно, что многие низкочастотные слова и конструкции (в частности, слова со страноведческим компонентом) обеспечивают общение с носителями языка и должны присутствовать в учебнике.

Следовательно, оценка только языковых характеристик учебника должна быть признана недостаточной.

К **некоммуникативным** экспертным оценкам относится также **оценка учебников по речевым параметрам**. Она представляет собой несомненный шаг вперед по сравнению с оценкой по языковым параметрам, так как контролирует речевые умения, более важные для практического владения языком, чем только знание слов и конструкций.

Обычно современные программы по русскому языку для иностранцев учитывают показатели владения речевыми умениями: скорость чтения и аудирования, число высказываний в диалоге или монологе, быстроту реакции и т. п. Эти измеряемые характеристики речи имеют предписательную силу для авторов учебников и потому могут служить критериями оценки учебни-

ков. Однако следует признать, что характеристики речи коррелируют с уровнем коммуникативной компетенции лишь косвенным образом: при хороших коммуникативных умениях улучшаются и формальные показатели речи, но все же корреляция между речевыми и коммуникативными характеристиками недостаточно высока (0,7–0,8 по Тейлору и Бермуту, см. [Раппопорт и др., 1976, с. 32]).

В целом оценка учебников по речевым параметрам характерна для методики 60-х гг., когда „знать иностранный язык” значило „владеть аудированием, говорением, чтением, письмом в учебных условиях” безотносительно к задачам реального общения.

Перейдем к краткой характеристике коммуникативных экспертных оценок.

Оценка соответствия учебника определенным требованиям. Этот способ анализа и оценки учебника относится к жанру методических указаний и рекомендаций. Исходя из различных принципов и представлений авторы формулируют функции учебника, обеспечение которых и составляет содержание требований к учебнику. В целом требования к учебнику обычно вполне справедливы, но мало конструктивны, если они а) не содержат указаний для авторов, как выполнить требование, и б) инструкций для рецензента, как установить факт выполнения требования в учебнике.

В Институте русского языка им. А. С. Пушкина (ИРЯП) была предпринята попытка построить подконтрольные требования к учебнику русского языка для иностранцев.

Приведем пример таких требований.

Требование

Индивидуализация (учет типов восприятия, мышления и памяти учащихся).

Условия реализации требования

1. Учебник содержит одновременно несколько способов предъявления учебного материала (графический и звучащий текст, реалия, схема, чертеж и т. п.) и его семантизации (правило, образец, перевод, аналог, рисунок, схема и т. д.).

2. Учебник содержит обязательные и факультативные упражнения и задания и допускает разные формы их выполнения (письменно, устно, путем записи на магнитную ленту, с помощью заполнения таблицы или схемы, с использованием стрелок и подчеркиваний).

3. Учебник имеет более одной последовательности введения учебного материала (от урока к уроку или от темы к теме).

Опросы, анкеты представляют собой формы выявления и сбора неформализованной экспертной информации относи-

тельно отдельных учебников. В настоящее время наибольшее распространение получили многофакторные (разноаспектные) анкеты и вопросники „открытого типа”, когда вопрос формулируется в явном виде. В сущности такие способы оценки учебников представляют собой обобщение традиционных рецензий и отзывов. Они содержат те же основные характеристики, которыми пользуются и эксперты, однако с существенным отличием: эти модели оценки и анализа учебников содержат действительно все основные характеристики данного типа учебников, а не произвольную выборку, как случается при свободном рецензировании.

Признаковые модели обладают высокой степенью адаптивности — достаточно заменить один или несколько блоков вопросника или анкеты, чтобы приспособить такую модель к описанию или анализу нового типа учебников; кроме того, не имеется ограничений на число и последовательность параметров в этих анкетах. По этим причинам анкеты и опросы получили широкое распространение в современной методике. Следует, однако, отметить общий недостаток данного способа анализа и оценки учебников — „открытый” характер вопросов и отсутствие процедур контроля за устойчивостью экспертных оценок; тем не менее можно предположить, что этот вид описания и оценки учебников будет успешно развиваться и совершенствоваться.

Схема „урок — занятие”. Основанием для оценки урока учебника путем сравнения с реализующим его аудиторным занятием служит гипотеза о том, что и урок учебника, и аудиторное занятие представляют собой разные интерпретации одной и той же модели учебной деятельности: „установка → ориентировка → исполнение → контроль”. Данный способ оценки учебника описан в методической литературе [Колодий, 1983; Костина, 1984] и представлен в одной из статей настоящего сборника.

Пользуясь схемой, эксперт оценивает учебник с точки зрения его адекватности этапам учебной деятельности в ходе аудиторного занятия. Положительно оценивается учебник, структура уроков которого коррелирует с основными компонентами аудиторного занятия, т. е. воспроизводит ход занятий и содержит учебный материал для каждого этапа занятий. В сущности схема „урок — занятие” воспроизводит в детализированной форме оценку учебника путем выяснения его соответствия учебному процессу и представлению преподавателя о том, как должны быть структурированы учебные материалы для проведения аудиторного занятия.

Количественные оценки учебника представляют собой нестрогие алгоритмы, предназначенные для рецензента или методиста. В отличие от описанных выше неформализованных оценок учебника (требования, опросы, анкеты, схема „урок — занятие“) формализованные количественные описания содержат: а) правила и процедуры для выбора и обоснования количественного варианта ответа; б) инструкции по обработке данных. Это позволяет оценить учебник суммой баллов и сравнить эту оценку с некоторым гипотетическим „эталонным“ учебником.

Примером такого способа оценки учебников может служить модель анализа учебников, разработанная в 1974—1977 гг. в Сен-Клу по заданию ЮНЕСКО [Критический анализ, 1978]. Модель состоит из 6 параметров: 1) идентификация (выходные данные, цели учебника, способ их предъявления, контингент учащихся, уровень общей и языковой подготовки, родной язык); 2) практическая реализуемость (покомпонентный состав частей учебного комплекса, затраты на использование аудиовизуальных и технических средств обучения, число учебных часов, число учебных единиц для активного и пассивного усвоения); 3) ориентация учебных материалов на контингент (полнота инструкций, мотивация, индивидуализация, способы презентации, семантизации и тренировки учебных единиц, число типов заданий, разнообразие жанров текстов и каналов презентации, формы текущего и заключительного контроля, повторение); 4) возможности использования учебника в целях самообучения (полнота инструкций, выбор альтернативных видов речевой деятельности и последовательности в прохождении материала, самоконтроль и самокоррекция, ключи, контрольные задания); 5) оригинальность авторских решений при формулировке целей обучения, в отборе текстовых материалов и способов их презентации, семантизации, тренировки и контроля); 6) типология (сведение результатов анализа по параметрам 1 — 5 в итоговую матрицу, проверка устойчивости и корректности экспертных оценок, оценка учебника в баллах).

В целом эта модель была признана одним из достижений учебниковедения 70-х гг.: благодаря многозначным количественным оценкам она позволяла составить довольно полное представление об учебнике, а благодаря инструкциям для эксперта удовлетворяла требованию объективности — два эксперта при использовании модели получали близкие оценки анализируемого учебника.

К недостаткам этой модели следует отнести ее низкую про-

гностическую способность, так как модель не предусматривает описания действий автора, т. е. не показывает, как обеспечить высокую оценку по указанным параметрам. Однако по сравнению с качественными оценками, где эксперт при анализе учебника может выбрать между ответами „да — нет“, „хорошо — плохо“, но не может оценить степень признака, количественные анкеты являются более гибкими, поэтому модель Сен-Клу получила свое дальнейшее развитие в теории учебника русского языка для иностранцев.

Многофакторный количественный анализ, разработанный в ИРЯП, подробно описан в методической литературе [Арутюнов, Трушина, Чеботарев, 1981; Сичкарь, 1983], поэтому здесь нет необходимости останавливаться на характеристике этого способа оценки учебника.

Таковы в самом общем рассмотрении основные направления в области анализа и оценки учебника русского языка как иностранного.

В заключение отметим, что в свете коммуникативного подхода, отличающего современное обучение русскому языку иностранцев, при анализе учебников речь должна идти об оценке параметров, позволяющих учащимся достичь целей коммуникации. Для такой оценки могут быть использованы как неформализованные, так и формализованные способы оценки, важно при этом учитывать достаточность каждого из них.

Научная разработка видов анализа учебников продолжается и в настоящее время. Считаем необходимым обратить внимание на главное — предлагаемые теорией учебника способы анализа и оценки учебников должны перейти из разряда научных разработок в разряд руководств для авторов и рецензентов, стать надежным рабочим инструментом при создании учебников нового поколения и их оценке.

Круг проблем, связанных с созданием учебника, включает как собственно авторскую работу (см. статью Е. М. Степановой в настоящем сборнике), так и вопросы, которые решаются современной методикой в целом.

Известно, что учебный принцип активной коммуникативности, сформулированный на V Международном конгрессе МАПРЯЛ как ведущий принцип обучения русскому языку иностранцев, при реализации его в конкретные учебные материалы вызывает большие затруднения авторов. Причин для этого много: отсутствие целостного описания общения носителей русского языка, неразработанность модели порождения речи, отсутствие описаний коммуникативных потребностей различных групп учащихся и обеспечивающего их лексико-грамматическо-

го материала и т. п. Перечень проблем можно было бы и продолжить, но наша задача — сосредоточить внимание на вопросах, которые в состоянии решить авторы учебников.

Особое внимание при создании современного учебника, по общему мнению, должно уделяться предварительному изучению, исследованию, описанию коммуникативных потребностей учащихся. На смену интуитивным представлениям авторов о целях использования русского языка учащимися в период его изучения и в последующей деятельности приходит изучение с помощью социологических методов сфер, подсфер, ситуаций общения (в устной и письменной форме). Статья Г. А. Битехтной и Л. П. Клобуковой в настоящем сборнике отражает опыт изучения коммуникативных потребностей студентов-нефилологов гуманитарного профиля. Это направление авторской и исследовательской работы признано необходимым и актуальным в деле создания учебников. Примеры таких исследований показывают путь — от актов поведения к речевым действиям, обслуживающим их, до моделей и лексики, посредством которых реализуются эти действия [Иванова, 1983; Хрептулова, 1983; Борзенко, 1983; Гейченко, 1985 и др.].

Одной из наиболее сложных проблем, с которыми приходится сталкиваться авторам современных учебников, является проблема соотношения коммуникативной направленности обучения и так называемого системного представления языкового материала. Думается, что правильнее говорить о систематизации любого (в том числе коммуникативного и языкового) материала учебника, ибо это способствует осознанию изучаемых явлений и, следовательно, их усвоению. Коммуникативные учебники используют различные способы систематизации в специальных разделах урока, в уроках-обобщениях, в грамматическом справочнике в составе учебного комплекса, повторительных разделах и т. п. несовершенство этого аспекта в современных учебниках объясняется, в частности, и тем, что функциональная модель "от содержания к форме" в лингвистике разработана недостаточно полно, чем и вызвана известная фрагментарность представления языковой системы в учебниках коммуникативной ориентации.

Перспективным считается описание языкового материала с коммуникативно-семантических позиций и принципиально новая коммуникативно-семантическая типология языковых единиц [Золотова, 1982]. В коммуникативных учебниках нового поколения целесообразной признана классификация языковых категорий по уровню коммуникативной значимости и ситуационной обусловленности. В этом направлении происходит отбор

языковых единиц — в первую очередь тех, которые нужны для заданной коммуникации. Функциональный принцип реализуется в направлении минимизации учебного материала, представляющего, однако, систему в миниатюре.

Статьи, помещенные в настоящем сборнике, показывают пути решения отдельных проблем теории учебника.

А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина

А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ И ВНЕДРЕНИЕ ЕГО В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

В современной методике и педагогической практике общепризнано, что важнейшим средством оптимизации учебного процесса является учебник. В организованном обучении массовых контингентов учащихся в качестве основного (а порой единственного) средства обучения предполагается обязательное использование учебника [Верещагин, Костомаров, 1981; Львов, 1983; Зуев, 1983]. Поэтому понятен интерес преподавателей к основным проблемам теории учебника.

Современная ситуация в обучении русскому языку иностранцев ставит перед преподавателем две задачи, связанные с использованием учебника в учебном процессе. Одна из них — выбрать из некоторого числа учебников тот, который в наилучшей степени соответствует коммуникативным целям обучения данной категории учащихся. Очевидно, что в этом случае преподаватель должен быть вооружен инструментом анализа и оценки учебников, позволяющим ему дифференцировать учебники и по определенным объективным признакам отделить коммуникативный учебник от учебников иной ориентации. Вторая важная задача, стоящая перед преподавателем, заключается в том, чтобы рекомендованный ему учебник наилучшим образом использовать для коммуникативного обучения. И в этом случае преподаватель должен располагать исчерпывающей информацией относительно обязательных характеристик коммуникативного учебника.

Рассмотрим с позиции преподавателя некоторые общие вопросы обучения русскому языку иностранцев, которые затем послужат базой для определения требований к коммуникативно-деятельностному учебнику.

Согласно современным представлениям, реальное владение неродным языком, ограниченное целями и условиями обучения, обеспечивается тремя видами умений — языковой, речевой и

коммуникативной компетенциями [Кэрролл, 1980]. Считается, что учащийся владеет языковой компетенцией, если он умеет построить и проанализировать формально правильные предложения, соответствующие нормам системы данного языка. Такое „лингвистическое” владение языком достигается, например, при работе с подстановочными таблицами в духе классиков неопреимизма [Вятютнев, 1963].

Учащийся владеет речевой компетенцией, если он умеет вербализовать смысл в предложение (говорение, письмо) и извлечь смысл из предложения (слушание, чтение). Такое учебное владение языком достигается, например, при выполнении упражнений на идентификацию и дифференциацию предложений по смыслу, а также квазикоммуникативных заданий: описать рисунок, пересказать текст, написать изложение и т. п.

Учащийся владеет коммуникативной компетенцией, если он может использовать свои предкоммуникативные (языковые и речевые) умения для общения, реально или потенциально актуального для него. Такое владение языком достигается, например, в ходе выполнения заданий, в которых иностранный язык используется в нелингвистических и неметодических целях, т. е. в функциях родного языка, хотя и ограниченного видами речевой деятельности и сферами / подсферами общения.

Три перечисленных вида умений связаны отношением последовательного подчинения и усложнения: чтобы понять / построить речевое высказывание, нужно уметь строить формально правильные предложения; чтобы состоялся коммуникативный акт понимания / передачи сообщения, нужно уметь строить осмысленные предложения. При этом владение речью не сводится к владению системой языка (хотя и обеспечивается ею), а владеть коммуникацией не значит только уметь вербализовать высказывание.

Преподавателю очень важно различать языковой, речевой и коммуникативный аспекты в обучающих материалах: не упустить ни один из них и не подменять один другим.

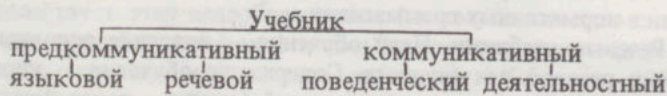
Упреки, раздающиеся иногда в адрес так называемых коммуникативных учебников нашего времени, видимо, объясняются неудачными реализациями коммуникативного подхода в отдельных учебниках, так как коммуникативное обучение не отвергает, а предполагает формирование языковой компетенции и связанные с ней осознание и систематизацию языковых явлений.

Рассмотрим типологию учебников, которая может представить практический интерес для преподавателя русского языка как иностранного.

В качестве классификаторов мы выделяем обязательные и

универсальные характеристики, свойственные любому учебнику: цели и содержание обучения (для какой цели и какие учебные действия совершают учащиеся и преподаватели); учебный материал и основная единица обучения (чем должны владеть учащиеся для достижения целей обучения).

По этим признакам можно построить классификацию учебников:



Рассмотрим последовательно эти условные типы учебников, учитывая, что реальные учебники относятся к тому или другому классу только по основной установке их авторов, хотя в каждом из них реализуются в известной степени и элементы других типов учебников.

Языковые учебники. Цели обучения — дать аспектные знания по системе изучаемого языка, обеспечивающие умение строить и анализировать предложения на этом языке. Содержание обучения — упражнения на анализ и синтез предложений, словосочетаний и словоформ по синтаксическим конструкциям и слово- и формообразовательным моделям. Учебный материал — условные тексты и отдельные предложения, специально составленные для презентации лексико-фразеологического, синтаксического и морфолого-фонетического минимумов. Единица обучения — синтаксические конструкции иностранного языка и регулярные аналоги этих конструкций в родном языке.

Цель языкового учебника считается достигнутой, если учащийся умеет проанализировать предложения иностранного языка по правилам учебной грамматики и проиллюстрировать свое знание системы иностранного языка примерами и переводом на родной язык.

Языковые учебники сохранились в чистом виде только в обучении письменному переводу на родной язык и вполне адекватны только этой важной, но довольно частной задаче. Действительно, научив определять синтаксическую конструкцию исходного предложения и словарные формы лексико-фразеологических единиц, мы открываем перед учащимися путь к переводу со словарем, а при хорошо составленном лексическом минимуме и обширной тренировке также путь к чтению.

Учебники, ориентированные на систему иностранного языка, изжили себя в методике иностранного языка к 50-м гг., однако отголоски этой традиции живы и в некоторых современных программах и учебниках. Они проявляются в несоразмерно полном изложении системного материала и в избыточном объеме

формальной тренировочной работы над словоформами, фразами и предложениями. И в некоторых ныне действующих учебниках русского языка как иностранного вводится материал по линии лингвистического усложнения: настоящее время предшествует прошедшему, единственное число множественному, активный залог пассивному не потому, что они нужны учащимся именно в этом порядке, а потому что так представлены эти категории в нормативных грамматиках.

Речевые учебники. Цели обучения — владение основными видами речевой деятельности. Содержание обучения — упражнения на вербализацию высказываний (смысл — текст, текст — смысл), идентификацию и дифференциацию предложений по смыслу. Учебный материал — учебные тексты, составленные авторами учебников. Единица обучения — речевые образцы (синтаксические конструкции и их типовое лексическое наполнение).

Цель речевого учебника считается достигнутой, если учащиеся владеют умениями в области чтения, аудирования, говорения и письма на уровне, предусмотренном программой. Уровень владения иностранным языком измеряется числом реплик диалога или высказываний монолога, скоростью восприятия и понимания при чтении и аудировании, глубиной охвата содержания и другими характеристиками, объективными, но независимыми от целей общения. Считается, что между уровнем речевых умений и достижением целей общения существует прямая зависимость: кто хорошо читает, говорит, пишет, тот умеет и участвовать в общении. Это не совсем верно, так как коэффициент корреляции между речью и коммуникацией невысок.

Речевые учебники были типичны для методики преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков в 60-е гг., но многие черты речевого обучения характерны и для современных учебников. Внешне речевое обучение походит на коммуникативное: учащиеся читают, говорят о прочитанном, делают сообщения, беседуют, т. е. решают средствами неродного языка нелингвистические задачи. Однако владение родным и иностранным языком не сводится к умению строить и понимать тексты. Речевые произведения должны соответствовать ситуации общения, целям его участников, каналам связи, определенному этикету и т. д. [Дресслер, 1972], тогда как речевые учебники позволяют решать в основном методические задачи, встречающиеся только на уроке иностранного языка и русского языка как иностранного [Леонтьев, 1968]. В жизни мы редко пересказываем тексты и описываем рисунки, еще реже заучиваем реплики-образцы или составляем выступления, изложения, сочине-

ния на пройденную тему. Такие учебные действия представляют собой репродуцирование усвоенных речевых образцов.

При работе с речевым учебником у студентов и преподавателей нередко возникает чувство неудовлетворенности, вызванное тем, что на уроке русского языка как иностранного ставятся и решаются методические, а не реальные задачи. В подлинном общении речевому акту чтения, слушания, говорения или письма предшествует этап целеобразования (почему и для чего совершается данный речевой акт) и этап программирования (как совершить предстоящее речевое действие) [Леонтьев, 1983]. Эти компоненты, обязательные для всех целесообразных осмысленных видов деятельности, обычно отсутствуют в речевых учебниках. Поэтому учащиеся видят, что „изучать иностранные языки трудно, а усвоенные знания нерелевантны для их практических и учебных целей за пределами урока иностранного языка“ [Абс, 1978, с. 4].

Преподаватель, работающий с речевым учебником, вынужден дополнять его коммуникативными заданиями — реальными задачами учебно-профессионального, социально-бытового, туристического и т. п. общения, адаптированными к условиям учебного процесса, уровню подготовки и интереса данного контингента учащихся.

Коммуникативно-поведенческие учебники. Цели обучения — навыки вербального поведения в заданных ситуациях общения. Содержание обучения — тренировка в агировании и реагировании на вербальные и невербальные стимулы. Учебный материал — список внешних условий и обстоятельств общения и образцы речевого поведения (устного и письменного) в этих ситуациях. Единица обучения — коммуникативная интенция и вербальная реализация интенции.

Учебники коммуникативно-поведенческого типа были широко распространены в зарубежной методике в 70-е гг. и представлены в методике русского языка как иностранного и иностранного языка в виде ситуативных и аудиовизуальных учебников. В таких учебниках предъясняются (с помощью рисунков, фотографий, коллажей, схем или путем описания на родном или иностранном языке) актуальные ситуации общения и даются образцы речевого поведения, показывающие, как следует вести себя в заданных обстоятельствах (например: что обычно можно услышать и как следует отреагировать в данной ситуации?).

Учебники этого класса коммуникативны, они строятся по той же модели, что и реальное общение: от замысла к его реализации (позиция говорящего, пишущего) и от вербального со-

общения к его замыслу (позиция читающего, слушающего). Их основной недостаток состоит в пренебрежении к предкоммуникативному — языковому и речевому — этапу учебной работы. Используя поведенческий учебник, учащийся нередко весьма расплывчато понимает смысл элементов того, что слышит и говорит, и порой не может расчленить фразу на синтагмы и словоформы [Клауер, 1974]. Понятное стремление авторов обучать общению через учебную коммуникацию приводило к тому, что они пренебрегали промежуточными, но обязательными этапами предкоммуникативной тренировки. Иными словами, учащиеся в этом случае переходят к исполнительской деятельности, минуя стадию формирования „опор и ориентиров“ [Гальперин, 1976]. В памяти учащегося накапливается не систематизированный речевой опыт, ставящий его перед выбором: либо „открыть для себя“ систему и нормы речи русского языка как иностранного, либо отказаться от его изучения, так как механическая память ограничена. Теоретики поведенческого обучения исходили из аналогии с самообучением родному языку, когда ребенок, участвуя в общении, сам для себя открывает родной язык, и при этом забывали, что стационарное обучение иностранному языку не может обеспечить то огромное число коммуникативных актов и исправлений, которыми располагает ребенок дошкольного возраста (до 10 тысяч собственных высказываний и 5 тысяч коррекций в день!).

В целом коммуникативно-поведенческие учебники хорошо зарекомендовали себя в интенсивном краткосрочном обучении в сферах профессионального, повседневного и туристического устного общения, когда можно задать вполне обозримый список коммуникативных ситуаций, а число речевых поступков исчисляется лишь несколькими сотнями.

Коммуникативно-деятельностные учебники. Цели обучения — полноценное общение в ограниченных сферах коммуникации, куда входят и вербальные задачи, новые для учащихся, но решаемые по аналогии. Содержание обучения — выполнение учебно-коммуникативных заданий. Учебные материалы — реальные факты коммуникации, адаптированные относительно условий обучения и контингента учащихся. Единица обучения — речевое действие как основная единица коммуникативного акта.

В деятельностной концепции единица „речевое действие“ трехаспектна. Коммуникация состоит из обмена сообщениями, а сообщение имеет три аспекта: а) формальный текст, поддающийся прямому наблюдению; б) речевое высказывание — то содержание, которое закодировал в текст отправитель и

декодировал из текста получатель; в) интенция (коммуникативное намерение) — то, ради чего отправитель вступает в контакт с получателем. В поведенческой концепции обучения формальный и семантический аспекты речевого действия подлежат заучиванию, но не сознательному усвоению.

Коммуникативно-деятельностный учебник учит не только фактам языка и речи, но и тому, как пользоваться этими фактами в целевой неучебной деятельности.

Огромная литература по коммуникативному обучению порождает иллюзию, что коммуникативные учебники давно созданы, апробированы в учебном процессе и устойчиво приводят к конечной цели — общению на русском языке как иностранном в объявленных авторами видах речевой деятельности и сферах общения. В действительности это не так. Коммуникативно-деятельностные учебники — коммуникативные по цели, деятельностные по содержанию учебной работы — еще только формируются, отделяясь от интенсивных речевых и поведенческих учебных курсов.

Фактически все основные характеристики коммуникативно-деятельностных учебников в той или иной мере, с большей или меньшей последовательностью уже реализованы, но по отдельности, а не комплексно в лучших действующих учебных курсах русского и других мировых языков, изданных в 1974 — 1985 гг.

Исходя из сказанного выше можно сделать некоторые практические выводы.

Учебники, с которыми мы работаем в настоящее время, нуждаются в творческом осмыслении и дополнении со стороны преподавателя в плане а) мотивации предкоммуникативных упражнений и б) дополнения собственно коммуникативными заданиями.

Преподавателю предстоит тщательно проверить, соответствуют ли текстовые материалы и предкоммуникативные упражнения тем коммуникативным задачам, которые он планирует решить в ходе работы над данным уроком учебника; обычно некоторая часть материалов презентации и упражнений оказывается избыточной по отношению к целям обучения для каждой данной учебной группы.

Независимо от того, как планируется аудиторное занятие, его следует начать с постановки конкретных задач общения, решаемых на языковом и речевом материале урока учебника, и уделить значительную часть учебного времени практике в решении объявленных коммуникативных задач.

Основным критерием оценки и самооценки методической работы преподавателя служит умение учащихся выполнять

упражнения переноса коммуникативных умений на новые задачи общения, сходные по структуре с решенными на занятии и выполняемые на том же языковом и речевом материале.

Второй важной стороной деятельности преподавателя, связанной с использованием учебника, является внедрение его в учебный процесс. Вообще внедрение в практику новых идей, концепций и учебных материалов – одна из самых актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков. Некоторые формы внедрения уже стали привычными и традиционными: выступления методистов и авторов учебника в печати и на разного рода конференциях с изложением своей концепции, публикация на страницах методических журналов пробных материалов и отдельных фрагментов учебников, обсуждение преподавателями учебников на разных этапах использования их при обучении и т. п. Эти формы внедрения оправдали себя и несомненно приносят большую пользу, однако наступило время говорить о целостной системе внедрения, где все этапы были бы последовательно увязаны между собой и представляли продуманный и научно обоснованный процесс.

Мы уверены, что центральным действующим лицом этого процесса должен быть преподаватель. От того, насколько глубоко и заинтересованно преподаватель проникает в суть авторского замысла и умеет наилучшим образом реализовать его в учебном процессе, зависит в конечном счете успех преподавания. Но в этом случае преподаватель вправе ожидать, что его участие во внедрении начнется не после публикации учебника, а гораздо раньше.

Рассмотрим с этой точки зрения предлагаемую комплексную программу внедрения учебника русского языка для иностранцев.

Ее комплексность заключается в следующем: 1) программа должна охватывать все этапы подготовки учебника от его планирования до включения в учебный процесс; 2) выполнение программы возможно только при участии разных организаций (кафедр русского языка для иностранцев вузов СССР, ИРЯП, в том числе комиссии по учебникам ИРЯП, издательства „Русский язык“, журнала „Русский язык за рубежом“, а также заинтересованных министерств и ведомств).

Предлагается весь процесс внедрения учебника разделить на несколько этапов: предварительный, подготовительный, ознакомительный, экспериментальный, этап издания учебника и заключительный. Рассмотрим последовательно эти этапы с точки зрения участия в них преподавателей кафедр русского языка для иностранцев. Подчеркнем, что именно широкое уча-

стие преподавателей в обсуждении учебника на всех этапах его создания представляет собой процесс его внедрения в сознание будущих исполнителей авторского замысла и, таким образом, в систему обучения.

Предварительный этап. Внедрение начинается уже на этапе проектирования, планирования учебника. Этот этап как обязательный пока не нашел своего законного места в практике работы авторов, хотя известно, например, что инженеры не приступают к строительству моста или самолета, не получив (или не разработав) подробнейшее проектное задание на объект. Учебник как объект творческой деятельности принципиально не отличается от указанных выше объектов, однако в случае с учебником автор не получает подобного задания с заданными параметрами (точные цели и потребности использования языка в различных сферах, уровень подготовки учащихся по русскому, родному, иностранным языкам, общее и специальное образование учащихся, традиции обучения иностранным языкам в стране-адресате, интересы учащихся, национальные особенности и т. п.). Обычно эти параметры авторы определяют самостоятельно с большей или меньшей степенью приближения к истине. Анализ учебников показал, что авторы не всегда точно знают указанные параметры.

Оптимальным в данной ситуации является разработка каждым авторским коллективом проектного задания на учебник и широкое обсуждение его заинтересованными преподавателями.

Максимальная гласность на начальных этапах создания учебника предостережет авторов от неверных, ошибочных решений.

В мировой практике известны случаи, когда подобные проектные задания на учебники иностранных языков создаются специальными исследовательскими группами, и авторы имеют возможность сосредоточить свое внимание на решении чисто творческих задач.

Подготовительный этап. Он должен включать подготовку и публикацию проспекта учебника и пробных материалов, а также обсуждение их преподавательской общественностью. В настоящее время обязательной становится практика представления авторскими коллективами подробного проспекта и пробных материалов учебника комиссии по учебникам ИРЯП и только после ее одобрения – в издательство. Следующим шагом должно быть привлечение к обсуждению проспекта и пробных уроков широкого круга преподавателей.

Публикация проспекта и пробных материалов позволит проводить их широкое обсуждение на кафедрах русского языка для

иностранцев в вузах СССР и в учебных заведениях стран-заказчиков. В этой ситуации возможен был бы и конкурс проспектов с пробными материалами, что позволило бы выявить самые интересные и талантливые проекты учебников.

Следует отметить, что данный этап не только помогает авторам утвердиться в правильности выбранного подхода и форм его реализации, но и является эффективным способом внедрения методических идей и решений в практику преподавания.

На этом этапе могут быть обсуждены не только методические, но и издательско-полиграфические характеристики учебника. Очень важно начать изучение мнения преподавателей и учащихся относительно внешних характеристик учебника (формата, содержания и качества иллюстраций, шрифтов и т. п.). Учет мнения потребителей поможет избежать последующей критики его оформления. К сожалению, следует констатировать, что подобная работа с преподавателями и учащимися пока не проводится, хотя мировая практика подготовки учебников имеет немало примеров, когда при опросе будущих потребителей авторов и издателям приходится вносить существенную коррекцию в наглядные материалы учебника.

Ознакомительный этап. На этом этапе главное — реклама и пропаганда учебника. К сожалению, эти традиционные средства информации о готовящейся публикации не всегда в достаточной мере используются организаторами обучения в качестве способа внедрения учебника в учебный процесс. Обычно преподаватели могут познакомиться с рецензией на уже вышедший учебник, но не знают мнения экспертов о подготавливаемом учебнике и, таким образом, не имеют возможности сопоставить свои впечатления от пробных материалов с оценкой специалистов по теории учебника.

На этом этапе ознакомления с учебником возможны такие мероприятия, как публикация в периодической печати отдельных фрагментов учебника (с комментарием рецензента) с рекомендациями проверить их в учебном процессе, широко обсудить и оценить. Полезны также выступления авторов на кафедрах русского языка для иностранцев в вузах СССР и в учебных заведениях стран-заказчиков, на разного рода конференциях и т. п. с разъяснением методических основ учебника, показом его отдельных частей, демонстраций работы по этому учебнику на открытых уроках.

Отдельные мероприятия этого этапа постепенно входят в практику авторской работы, однако преподаватели пока выступают в роли слушателей, а не активных участников проверки

эффективности подготовленных учебных материалов в реальной аудитории.

Экспериментальный этап. На этом этапе планируется учебная работа по экспериментальному тиражу учебника. Он обычно составляет 300 — 500 экземпляров. Мировая практика рекламы доказала эффективность подобной формы внедрения продукции.

Экспериментальное преподавание включает в себя несколько важных мероприятий. Это, во-первых, установочный курс для преподавателей, проводящих экспериментальную проверку учебника. Эффективной формой его может считаться „проигрывание” учебника в ситуации, когда преподаватели выступают в роли учеников, а авторы — в роли преподавателя. „Урок” длится 30 минут, 15 — 20 минут отводится на обсуждение достоинств и недостатков учебных материалов и на выработку общего решения. К моменту опубликования преподаватели должны уже владеть приемами работы по данному учебнику. Чем больше преподавателей участвует в экспериментальном обучении, тем быстрее учебник будет принят практиками. В ходе экспериментального обучения авторы дорабатывают учебник: просчитывают реальные затраты времени, обнаруживают неоднозначные или усложненные задания, неудачные инструкции, малоинтересные тексты и т. п.

В экспериментальную проверку входит также преподавание по учебнику в реальных учебных группах. Его проводят преподаватели под руководством авторов в соответствии с инструкцией, опросным листом, входным и итоговым тестами. Известно, что в настоящее время подобное экспериментальное обучение в обязательном порядке пока не проводится. В отдельных случаях авторы в собственной практике проверяют материалы учебника, однако очевидно, что необходимой объективности такая проверка дать не может. Кроме того, в такой ситуации мы лишаемся возможности внедрить новый учебник в систему обучения еще до того, как он будет напечатан.

Этап издания учебника. Апробированный в экспериментальных группах, усовершенствованный после широких обсуждений с преподавателями учебник сдан в издательство, однако работа по его пропаганде и рекламе не прекращается. До того, как тираж учебника будет отпечатан, т. е. в течение двух лет, авторы имеют возможность неоднократно знакомить с ним преподавателей.

Заключительный этап — использование учебника в учебном процессе. В настоящее время внедрение учебника связывают именно с этим этапом. Цель его состоит в том, чтобы в короткие

сроки научить в с е х преподавателей работать по данному учебнику. Этому этапу авторы сейчас, как правило, уделяют наибольшее внимание: проводят семинары, консультации, выступают на различных конференциях, симпозиумах и т. п. Эффективность подобных мероприятий трудно переоценить, но, во-первых, они не стали правилом для любого авторского коллектива и, во-вторых, не охватывают всех преподавателей. Современная техника позволяет подготовить лекции, консультации, показательные уроки с помощью видеозаписи и таким образом донести слово авторов до каждого преподавателя. Кроме того, эти разъяснения авторов будут полезнее преподавателям, которые уже несколько лет поэтапно знакомились с подготавливаемым учебником в разных формах.

Внедрение учебника неразрывно связано с его апробацией, как было показано выше. Это требует на всех этапах, особенно на заключительном, проводить анкетирование преподавателей и учащихся, тестирование результатов обучения, оценку отдельных параметров учебника. Результатом должно явиться накопление „негативного” материала для исправления учебника при переиздании и положительного опыта для использования в других учебниках.

Е. М. Степанова

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ЭТАПЫ РАБОТЫ НАД РУКОПИСЬЮ УЧЕБНИКА

В данной статье делается попытка проследить основные этапы работы по созданию учебника и показать некоторые возможные пути ее выполнения. При этом оставляется в стороне такой важный вопрос, как распределение материала обучения в учебнике и примыкающих к нему учебных пособиях — в учебном комплексе [Костомаров, Митрофанова, 1978; 1979].

Приступая к написанию учебника, автор обычно ставит перед собой задачу улучшить обучение определенной категории учащихся и исходит из собственного педагогического опыта, пытаясь восполнить недостатки существующего учебника. В другом случае учебник создается для определенной категории учащихся, обеспечивая цели обучения именно этой категории. Во всех случаях чем больше и разнообразнее педагогический опыт будущего автора, тем легче и успешнее будет протекать его работа над учебником, потому что создание учебника начинается с осмысления и изучения педагогического опыта и уже

существующих учебников русского и других иностранных языков для избранного типа обучения и выяснения тех потребностей обучения, которые не покрываются сложившейся практикой.

Анализ учебников, созданных для данного или близкого контингента учащихся, проводится обычно с определенных методологических (может быть, даже не до конца осознанных) позиций автора, однако обобщение уже накопленного опыта обогащает, расширяет и кристаллизует эти позиции.

В основе каждого учебника лежит предмет обучения, который определяется как через понятие „язык — речь — речевая деятельность”, так и через такие общедидактические понятия, как „учащийся”, „задачи и цели обучения”, „условия обучения”. Определенная категория учащихся должна достичь конкретного результата в процессе обучения, протекающего в заданных условиях. Обычно условия обучения задаются сложившейся практикой, однако выяснение возможности и реальности достижения нужного результата могут послужить причиной изменения условий обучения: увеличение или уменьшение общего количества учебных часов; распределение часов по срокам обучения; сочетание аудиторной и самостоятельной лабораторной работы учащихся и т. д. Точно так же исходя из намеченных неизменных условий обучения могут меняться цели и задачи обучения. Но каждый учебник всем своим содержанием должен обосновывать единство и взаимосвязь его составляющих.

Первая составляющая учебника — **учащийся**. Психологические и социальные возрастные характеристики учащегося окажут решающее влияние на выбор тематики, на определение стратегии обучения: дозировку учебного материала, его введение, обработку и т. д., на внутреннюю мотивированность учебника, наконец, на его оформление. Ориентировка, например, на широкую неопределенную возрастную группу в учебнике „Русский язык для всех”, его направленность всем **в з р о с л ы м** учащимся создавала дополнительные трудности для авторов в решении многих задач при подготовке учебника.

В условиях школьного и вузовского обучения возрастные границы групп учащихся определяются государственными документами, закрепляющими традиционную систему образования. Здесь возникают затруднения другого характера: школьник и студент — величина непостоянная по своим психологическим характеристикам и свойствам. Основательные разыскания приходится проводить при определении возрастного и социального состава в рамках курсового и кружкового обучения.

Вторая составляющая учебника — **цели обучения**. Под целями обучения понимается социальный заказ общества. Например,

в зарубежном вузе изучение русского языка ставится на службу подготовки квалифицированного специалиста. В советском вузе русский язык для иностранных учащихся — средство овладения специальностью.

Задачи обучения конкретизируют общие цели обучения. Проблемы, возникающие при уточнении целей обучения, связаны с изменчивостью, подвижностью объекта обучения — школьника и студента, а также с учетом общих целей обучения. В школьном обучении, например, принимаются во внимание общеобразовательные и воспитательные цели для каждого года обучения: связь с другими предметами, прежде всего с родным языком, а также с историей, литературой, географией, обществоведением. В вузовском обучении учитывается профессиональная и социальная ориентация будущего специалиста. Чем точнее будут очерчены цели и задачи обучения, тем мотивированнее будет учебник.

Некоторую часть содержания понятия „цели и задачи обучения” автор берет из программы, но определенную часть разрабатывает сам. Этот процесс облегчается, если существуют общие, сквозные программы по русскому языку, охватывающие весь цикл обучения определенной категории учащихся [Программа, 1977]. Однако программы обычно формулируют цели и задачи обучения в достаточно общих чертах и нуждаются в конкретизации. Во всех случаях автор составляет представление обо всем обучении в целом и исходя из этого перечисляет (а может быть, формулирует заново) цели и задачи обучения для интересующего его этапа с учетом возрастных и социально-психологических характеристик учащихся.

Эффективным оказывается такой путь конкретизации целей и задач обучения, как моделирование будущей деятельности учащихся на русском языке (пример тщательной разработки модели поведения учащихся на русском языке можно найти в диссертационном исследовании С. Г. Борзенко, 1983). В таком моделировании предусматривается определение сферы и задач общения, установление социальных ролей участников общения, ситуаций и тем общения. Отсюда видно, что моделирование помогает не только уточнить цели обучения, но и наметить другие параметры, которые существенно влияют на состав будущего учебника. В процессе моделирования начинается составление подготовительных материалов для будущего учебника. Действительно, целевая установка, качество и объем отбираемых материалов меняются в зависимости от того, в какой сфере общения будет проходить деятельность учащегося на изучаемом языке: в учебной (например, будущий учитель русского

языка или студент-иностранец первого курса технического вуза, испытывающий большие языковые трудности при изучении технических и научных дисциплин), социально-бытовой (например, студент подготовительного факультета, которому предстоит жить и учиться в языковой среде, или турист, приезжающий в страну на короткий срок), профессиональной (например, студент-иностранец старшего курса технического вуза или специалист, читающий отраслевые журналы, либо готовящийся к стажировке в советском учреждении): интеллектуальной (например, человек, изучающий русский язык только для того, чтобы читать в подлиннике русскую литературу и знакомиться с достижениями советской культуры).

В результате моделирования будущей деятельности учащихся на русском языке составляется список сфер и задач общения, а внутри каждой сферы на основе анализа тех социальных ролей, в которых будут выступать учащиеся, возможно более полно устанавливаются тематика и ситуация общения. Списки создаются путем наблюдения над реальным общением, с помощью опросов и анкетирования, консультаций со специалистами. Шаг за шагом описываются ролевые действия определенной социальной категории, интенции (коммуникативные намерения) участников коммуникации, возможные ответные речевые реакции, тактики ведения типичных диалогов. В учебнике, ставящем перед собой цели развития навыков устного речевого общения, должны присутствовать ситуации, порождающие использование речевого этикета [Формановская, 1977]. При этом необходимо найти не только официальные социальные роли: ученик, член пионерского коллектива, студент, студент-практикант, стажер-производственник, стажер-исследователь, ученик производственного обучения, пассажир, покупатель, зритель и т. д., но и неофициальные роли: сын, брат, хозяин собаки, эмоциональный лидер группы, друг, приятель, любитель пения и т. д. На основе такого описания при составлении объема грамматического материала разрабатываются языковые типы диалогических единств и устанавливается сумма этикетно-речевых средств русского языка. Впрочем, следует иметь в виду, что учащиеся уже владеют социальным и речевым поведением во многих, например бытовых и культурных, ситуациях (а специалисты — и в профессиональных сферах общения). Разнообразие тактик общения — это методический аспект учебника.

Модель речевого поведения на русском языке покажет также, в каком объеме и в каком порядке должны формироваться навыки и умения в основных и сложных видах речевой деятель-

ности. Например: должны ли школьники младших классов писать не только фонетические диктанты, но и письма своим советским сверстникам? Какие навыки и умения в первую очередь необходимы студентам I курса технических вузов при обучении в языковой среде [Мотина, 1983] и у себя на родине? Какими навыками и умениями должны овладеть на курсах профессионального обучения учащиеся — будущие рабочие? Составляется иерархически ранжированный список навыков и умений, которые должен приобрести учащийся в течение курса, и определяется порядок их формирования в учебнике. Если учебник создается не для начального этапа овладения языком, в нем должен быть предусмотрен вводный урок (может быть, несколько уроков) для проверки готовности учащихся к выработке намеченной суммы навыков и умений в каждом виде речевой деятельности.

Тематика учебника в самом широком смысле (общеобразовательные и воспитательные темы в школьном учебнике, профессиональные и специальные в вузовском, поведенческие в сфере профессионального обучения рабочих и т. д.) и его страноведческая направленность [Верещагин, Костомаров, 1983] сначала определяются в общих чертах (например, история русской науки, техника сегодня и завтра, бытовые зарисовки, статьи из специальных журналов). Затем начинается трудоемкий и кропотливый процесс накапывания текстов-источников. Так условно можно назвать текстовые материалы, которые в ходе работы над учебником послужат основой для создания учебных текстов и диалогов, заданий, отдельных упражнений. Жанры и источники текстов могут быть разнообразными, но могут быть и строго ограниченными [Арутюнов и др., 1982]. Однако выделяются общие психологически и методически обусловленные требования ко всем текстам учебника: текст должен быть интересным для ученика — содержать новую предметную, эмоционально-оценочную или побудительно-волевою информацию, обладать композиционной или логической стройностью [Клычникова, 1973], нести страноведческую или лингвострановедческую нагрузку.

Отбираемые тексты не должны быть однообразными и назидательными, должны сохранять черты индивидуальности автора даже в учебниках для начального этапа обучения; ссылка на автора или источник текста (газета, журнал, энциклопедия и т. д.) увеличивает достоверность учебника и, следовательно, создает дополнительную мотивацию для учащегося. В сумме тексты учебника составят важное содержательное целое, которое будет представлять образ жизни нашей страны. В процессе ра-

боты необходимо два-три раза возвращаться ко всему текстовому материалу, проверяя его содержательную сторону и соразмерность. Поэтому предварительный текстовый материал вначале превышает необходимую реальную потребность учебника в текстах, а также заданиях и упражнениях, построенных на основе небольших текстов-информаций, текстов-сюжетов, текстов-ситуаций и т. д.

Определенный объем грамматического материала отбирается для каждого учебника русского языка как иностранного независимо от того, как будет проходить процесс обучения и на какой основе будет организован материал учебника. Основа может быть поведенческой (интенциональной), смысловой, тематической или какой-либо другой экстралингвистической.

Язык — явление многоаспектное и многоуровневое, системность его строя выявлена и описана в теоретических, научных грамматиках. Овладение языком через овладение его системой — путь, безусловно, более экономный и надежный, чем овладение им как суммой определенных фактов и/или актов, организованной на некоей лингвистической основе, хотя и жизненно важной для учащихся, но не учитывающей системный характер собственно речевых и языковых явлений. Конечно, представление или, лучше сказать, использование, системности языковых и речевых явлений в практическом курсе русского языка будет носить особый характер [Иевлева, 1981]. Только в практическом курсе для студентов-филологов, будущих преподавателей и специалистов русского языка, используется теоретическая и нормативная грамматика в ее явной форме.

Существующие программы по русскому языку для иностранцев довольно подробно описывают грамматический материал для каждого этапа и формы обучения. Они помогают решать и проблемы преемственности в отборе грамматического материала. Выбор фрагмента грамматического материала для определенного учебника ставит перед автором следующие задачи: 1) отобрать такую порцию грамматического материала, которая способствует достижению намеченных целей обучения; 2) соблюсти некое языковое единство этой части (под языковым единством понимается равно представление как определенных грамматических категорий, так и определенных функциональных отношений); 3) систематизировать отобранные грамматические явления [Степанова, 1981].

Для практического курса русского языка следует подчеркнуть естественность выбора синтаксической и функциональной точки зрения на систематизацию языкового материала. Эта позиция последовательно прослеживается в представлении языко-

вого материала программами по русскому языку. В практическом курсе сохраняется не только объем материала, но и форма его презентации в виде речевых образцов — синтаксических единиц: простых и сложных предложений, словосочетаний, словоформ, организованных на функционально-смысловой основе, а также средств связи, характерных для монологических и диалогических текстов.

Первоначально грамматический материал представляется в терминах и понятиях научной грамматики. Такой подход гарантирует полноту материала, дает возможность избежать избыточности.

Отбор лексического материала учебника также проходит несколько стадий. Качественный и количественный состав лексического материала учебника в значительной степени определяется этапом обучения.

Для учебника начального этапа обучения создается лексический минимум [Денисов и др., 1976] — необходимый и достаточный словарный запас, отвечающий двум назначениям: заложить основы владения языком и покрыть определенный круг коммуникативных потребностей, являющихся содержанием данного курса. К учебникам для продвинутого этапа обучения лексический материал отбирается, как правило, на функционально-стилистической основе. В корректировочных курсах выделяются пласты закрепляемой и активизируемой лексики.

Количественный состав лексического материала учебника зависит от целей и условий обучения. Обычно методисты определяют лексический минимум для начального этапа в 1200 — 1800 единиц [Мишея, 1967; Протасова, Соболева, 1978]. Однако существуют начальные курсы обучения русскому языку и с меньшим количеством лексических единиц. В школьном учебнике для первого года обучения „Русский язык-1” [Вятютнев и др., 1982] — 530 слов; в учебнике „Русский язык для всех” — 1000 слов. Объем лексического материала в учебнике для продвинутого этапа принято считать в 3500 единиц. Отметим, что количество лексики обычно устанавливается не для учебника, а для этапа обучения, и соотносится оно с лексическим запасом носителя языка [Денисов и др., 1976]. Очевидно, для учебника среднего и продвинутого этапа обучения важным оказывается не столько собственно лексический состав, сколько потенциальный словарный запас, который, по свидетельству исследователей, увеличивает реальный словарный запас более чем в 5 раз [Берман и др., 1968; Васильева, 1973].

Основной массив лексики для учебника среднего или продвинутого этапа отбирается обычно на основе списков соответ-

ствующего частотного словаря. „Одна из общих закономерностей статистической структуры текста состоит в том, что независимо от характера текста и языка сравнительно небольшая группа более частых слов покрывает значительное число словоупотреблений. Так, 1000 наиболее частых слов в среднем соответствуют 65—70% всех словоупотреблений, 2500 наиболее частых слов — 70—80% всех словоупотреблений” [Фрумкина, 1967, с. 15].

Дальнейшая обработка списка, как уже было сказано, определяется этапом обучения. На начальном этапе, например, отдельной единицей словаря считается слово-значение, так как каждое новое слово составляет заметный процент по отношению к уже введенному и усвоенному количеству слов. Для продвинутого этапа необходимо определить объем лексики, усвоенной в предшествующем обучении, объем активного и пассивного словаря, а также степень сформированности/несформированности словарной и языковой догадки. Авторам учебника для продвинутого и среднего этапа обучения необходимо иметь (взять или воссоздать) этот исходный для данной категории учащихся словарь в виде списка или картотеки.

К массиву слов, отобранных на основе критерия частотности, прибавляются слова, выбранные на основе тематического и коммуникативного принципов, а также принципа методической целесообразности. Источники тематической и коммуникативно необходимой лексики — сферы, темы и ситуации общения, актуальные для избранного типа обучения. Для учебников, адресованных специалистам различных отраслей науки и техники, в качестве источника тематической лексики используются терминологические словари.

Последняя стадия составления лексического списка учебника — соотнесение полученного словаря с лексическим составом текстов, отобранных для учебника. Значительное совпадение лексических массивов свидетельствует об удовлетворительном отборе текстов. На этой стадии выявляются так называемые текстообразующие или проходные слова, т. е. слова, которые не входят в созданные списки, но без которых не может быть понят сюжет или логическое развитие действия в тексте. Эти слова должны войти в учебник, но они не включаются в состав обязательно усваиваемых слов, т. е. в словник или словарь учебника. Количество таких слов не должно превышать 2%.

Методически целесообразно одновременно с лексическим составом отобрать и словообразовательные модели, характерные для соответствующего учебнику функционального стиля речи.

Отобранный лексический материал для учебника начального и среднего этапа систематизируется в виде алфавитного списка или картотеки. Каждое слово сопровождается цифрой, обозначающей номер урока, в котором слово вводится в учебник. Кроме того, в начальном и среднем курсе тщательно прослеживается число употреблений каждого слова: на карточке или в списке отмечается номер урока с дополнительной цифрой в скобках, которая обозначает количество употреблений данного слова. В учебниках для продвинутого этапа прослеживается употребление так называемой общенаучной лексики, с одной стороны, и специальной, с другой. Специальная тематическая лексика представляется в самом учебнике в виде тематических групп и списков. В состав учебника входит алфавитный список общей и специальной лексики в количестве 3500–5000 основных единиц.

Объединение грамматического и лексического материала первоначально происходит при составлении списка синтаксических структур с их лексическим наполнением: моделей простого и сложного предложения, словосочетаний, этикетных средств, средств связи внутри монологических и диалогических текстов, а также образцов типов текстов и типов диалогических единств. Такой список послужит надежной гарантией равномерного расположения всего грамматического материала в составе уроков учебника.

На основе этого списка составляется внутренняя грамматическая система учебника. В идеальном случае эта грамматическая система соотносится с системой родного языка учащихся.

На этой стадии подготовки учебника бывает полезно вернуться к общему замыслу учебника и проверить соотнесенность всех частей: 1) сфер, ситуаций и тем общения; 2) социальных и индивидуальных ролей, к исполнению которых должен быть подготовлен учащийся; 3) навыков и умений в основных сложных видах речевой деятельности, — речевых и поведенческих умений; 4) лексико-грамматического материала, соотнесенного с корпусом текстов; 5) текстового материала учебника.

После этого автору предстоит основная задача — оформить подготовленный материал в виде обучающей системы, эксплицировать, обнажить логику будущего учебника, построить модель учебника, т. е. определить методы и приемы обучения. Прежде всего это значит: найти те промежуточные цели и задачи, которые должны быть достигнуты или решены на пути к конечной цели; определить, в какой последовательности и на каком материале будут формироваться заданные навыки и умения в разных видах речевой деятельности; как будет осуществ-

ляться развитие внимания, памяти, механизма вероятностного прогнозирования; какая система упражнений обеспечит сформированность нужного речевого поведения [Пассов, 1977; Сосенко, 1979; Скалкин, 1979; Мотина, 1983].

Составление макета подводит к разделению учебника на части — уроки [Гез, 1968; Пассов, 1980; Добровольская, 1981]. Состав урока определяется с точки зрения достижения одной из промежуточных целей, ведущих к конечной цели. На основании этого устанавливается типология уроков, разрабатываются конкретные типы уроков и динамика упражнений. В макете обозначается и система контроля, понимаемая как подведение итогов обучения на каждом этапе. В учебнике, созданном для определенных заданных учебным планом условий обучения, система контроля учитывает проведение зачетной и экзаменационной сессии.

Создание макета помогает выстроить линию нарастания сложности: от первых уроков к последним и наоборот — от заключительных уроков, в которых сконцентрировано решение итоговых целей, к первым путем разложения сложных задач на более простые и отдельные.

Накопленный опыт написания учебников предлагает достаточно большой выбор вариантов урока — частей учебника и учебного процесса. Очевидно, что особенность урока как части учебника зависит от конкретных задач, решаемых в данном типе обучения. Разнообразие уроков характеризуются учебники, ставящие перед собой сложные цели обучения. Так, учебники (учебные комплексы) для подготовительных факультетов вузов СССР выполняют как общие задачи заложения основ владения языком (знание основных типов синтаксических структур и механизмов языка и речи во всех видах речевой деятельности), так и конкретные (выработка основ русского речевого поведения в языковой среде, обеспечение учебного процесса рядом коммуникативных навыков и умений). Такое множество задач решается путем применения специфической типологии уроков.

Очевидно, переход от одной формы обучения к другой — из школы в гимназию или в профессиональное училище, из средней школы в вуз, из школы или вуза на курсы и в кружки — обуславливает ориентировку в предшествующем обучении, ввод в новую форму и систему обучения. Отсюда корректированно-обобщающий тип первых уроков для среднего и продвинутого этапа, что, однако, не исключает их единства со всеми последующими уроками учебника. Общая типология первых уроков направлена на решение промежуточных целей и задач. В учебниках для начального этапа обучения первые уроки обыч-

но составляют вводный фонетико-интонационный разговорный курс. Это не значит, что проблемы произношения, техники чтения и письма стоят перед учащимися только в начале курса, но ясно, что фонетические части последующих уроков займут в начальном курсе более заметное место, чем в среднем или продвинутом.

Урок современного учебника как обучающая единица характеризуется единством следующих основных частей: 1) целевая установка; 2) презентация определенной порции языкового или речевого материала, покрывающего цели урока; 3) языковая и речевая тренировка; 4) тренировка, вырабатывающая навыки переноса. В совокупности эти части дают возможность решить определенную коммуникативную задачу как часть сложных коммуникативных целей, стоящих перед учебником в целом.

Характерной чертой урока современного учебника является четкое разграничение деятельности ученика и деятельности преподавателя во время занятия. Наиболее успешно проблема руководства усвоением материала учебника решается созданием двух отдельных книг — для ученика и для преподавателя. В этом случае есть возможность предложить конкретные методические приемы, которые накоплены в педагогической практике автора и которые в значительной степени способствуют эффективному использованию учебника.

Г. А. Битехтина, Л. П. Клубукова

ИЗУЧЕНИЕ И УЧЕТ КОММУНИКАТИВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ — ОСНОВА РАБОТЫ АВТОРСКОГО КОЛЛЕКТИВА НАД УЧЕБНЫМ КОМПЛЕКСОМ

Комплексное содержание обучения студентов-нефилологов определяется практическими целями изучения русского языка и складывается из овладения речевыми навыками и умениями в четырех основных видах речевой деятельности, усвоения языковых средств и приобретения практических навыков в решении задач общения, формирования определенного фона страноведческих знаний, актуальных для учащихся. Начало обучения на I курсе гуманитарного вуза или факультета является сложным и основополагающим этапом в системе подготовки будущего специалиста. Успех его дальнейшей учебно-познавательной деятельности в плане овладения профессией во многом зависит от уровня владения русским языком.

Какие коммуникативные умения должны формироваться и развиваться, чтобы обеспечить необходимое для студентов-нефилологов I курса гуманитарных вузов общение в различных сферах их деятельности? Ответ на этот вопрос представляется принципиально важным, поскольку именно он определяет подход к решению лингвистических, и методических задач. Иначе говоря, программа по формированию речевых навыков и умений оказывает непосредственное влияние на отбор и презентацию языкового материала, но сама определяется коммуникативными потребностями учащихся.

В данной статье речь пойдет о путях выявления коммуникативных потребностей студентов-нефилологов гуманитарного профиля, о способах систематизации эмпирических данных, об определении конечных и промежуточных целей обучения¹.

Работа над учебным комплексом по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных вузов началась с выявления сфер деятельности, актуальных для учащихся данного профиля. Было выделено 5 основных сфер: учебно-научная, социально-культурная, общественно-политическая, социально-бытовая и административно-правовая². Однако коммуникативные потребности студентов в перечисленных сферах общения неравнозначны, и в учебном комплексе они должны быть представлены соразмерно своей значимости. Так, потребности общения в административно-правовой сфере носят достаточно периферийный характер и могут реализовываться не в „Книге для учащегося”, а в дополнительных пособиях; социально-бытовой сфере общения было уделено большое внимание на начальном этапе обучения (на подготовительном факультете), и учащиеся уже приобрели необходимые навыки общения и самообучения в условиях русского языкового окружения. На основном же этапе обучения в первую очередь необходимо учитывать потребности в учебно-научной, общественно-политической и социально-культурной сферах, что и определяет методическую стратегию авторов комплекса.

Следующим шагом явилось выделение подсфер в каждой из названных сфер. Так, например, в учебно-научной сфере бы-

¹ В статье обобщается опыт работы авторского коллектива кафедры русского языка для иностранцев гуманитарных факультетов Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова (МГУ) над учебным комплексом по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в гуманитарных вузах.

² В методической литературе нет единства мнений относительно количества выделяемых сфер общения и их актуальности [Метса, 1980; Скалкин, 1981].

ло выявлено девять подсфер, имеющих определенное своеобразие: слушание лекций, подготовка к семинару, работа на семинаре, сдача зачетов и экзаменов, консультации и коллоквиумы, подготовка докладов и сообщений на конференции, неформальное общение внутри учебной группы, курса, потока, беседы с научным руководителем по теме курсовой работы или диплома, производственная практика. По подсферам определялись дидактические задачи, выполнение которых обеспечило бы успешную деятельность студентов в данных подсферах. Было проведено наблюдение над речевым поведением учащихся в естественных условиях общения в рамках учебно-научной сферы их деятельности и обобщен многолетний опыт работы преподавателей кафедры русского языка, а также коллег, работающих на кафедрах общественных дисциплин экономического, философского и юридического факультетов МГУ, проведены опросы студентов их анкетирование.

Описание коммуникативных задач по подсферам не могло служить непосредственной основой для определения целей обучения и отбора языкового материала, поскольку такое описание громоздко и неэкономно: сходные или даже тождественные задачи общения возникают порой в разных подсферах. Поэтому материал требовал обобщения и реорганизации, что составило следующий этап в его обработке. Такое обобщение было проведено на основе видов речевой деятельности. Результаты анализа показали, во-первых, в каких подсферах реально необходим учащимся тот или иной навык в определенном виде речевой деятельности, а значит, появилась возможность определить, на каких этапах обучения и на каком материале следует формировать у студентов данный навык. Во-вторых, результаты анализа показали теснейшую связь различных видов речевой деятельности как в процессе общения, так и в процессе обучения, что еще раз подтвердило необходимость комплексного подхода к созданию учебных пособий. Так, обращает на себя внимание „несамостоятельность” рецептивных видов речевой деятельности при подготовке специалистов-гуманитариев. Мы выделили девять ситуаций, когда в процессе работы на семинаре студенту необходимы рецептивные умения, и во всех ситуациях рецептивные виды речевой деятельности представлены не в чистом виде, а выступают в тесном взаимодействии, в комплексе с другими видами речевой деятельности — продуктивными. Так, в пяти случаях сразу же после восприятия на слух некоторой информации потребуются навыки говорения, в двух — письма. Например, после восприятия на семинаре ответа товарища по группе может возникнуть необходимость дополнить, уточ-

нить, конкретизировать прозвучавшую информацию. Здесь неразрывно связаны аудирование и говорение. Зачастую параллельно с умением воспринимать монологическую и диалогическую речь товарищей нужным оказывается навык фиксировать услышанное. При этом необходимо умение соотносить услышанное с уже имеющейся информацией, выделять и записывать в сокращенном виде новое, ранее неизвестное. Налицо неразрывная связь аудирования и письма.

Возможны и более сложные комплексы, своеобразные „депочки” навыков в различных видах речевой деятельности. Например, восприятие на слух реплики преподавателя (*Кто помнит, что писал по этому поводу Гегель?*) → просмотровое чтение своего конспекта с тем, чтобы найти нужную запись, цитату → говорение с использованием найденной информации. Таким образом, необходимость комплексного обучения всем видам речевой деятельности диктуется коммуникативными потребностями учащихся, которые практически никогда не заканчивают работу с полученным материалом на уровне рецепции в учебно-научной сфере своей деятельности.

Можно назвать два случая, когда рецептивные виды речевой деятельности как исключение выступают и в учебно-научной сфере деятельности студентов в качестве самостоятельных. Во-первых, в ситуации сдачи зачетов и экзаменов, когда в ответ на реплику преподавателя (*Берите билет! Дайте свою зачетку, пожалуйста!*) можно ограничиться невербальными действиями. Во-вторых, на завершающем этапе обучения, когда, подбирая к дипломной работе библиографию, студент просматривает какую-либо книгу, название которой привлекло его внимание, и отклоняет ее по тем или иным причинам, т. е. никакой продуктивной деятельности после просмотрового чтения не происходит. Совершенно очевидно, что такие случаи являются крайне периферийными в учебно-научной сфере и скорее подтверждают общий вывод относительно „несамостоятельности” рецептивных видов речевой деятельности для учащихся.

Особо следует остановиться на проблеме взаимосвязи различных видов речевой деятельности в других сферах. На первый взгляд может показаться, что определенная часть информации, получаемой, например, в социально-культурной или общественно-политической сферах, так и остается на уровне рецепции. Действительно, нередко такая информация не находит немедленного использования в продуктивной речевой деятельности. Однако, на наш взгляд, правильнее было бы в таких случаях говорить об особом, отсроченном характере использования полученной информации. Другими словами, мы

считаем, что взаимосвязь рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности наблюдается не только в учебно-научной, но и в других сферах, где она зачастую имеет отсроченный, опосредованный характер.

Конечно, полученные нами результаты ни в коей мере не принижают роли аудирования и чтения как самостоятельных видов речевой деятельности. Чтение и аудирование для гуманитариев-нефилологов — основной источник получения как профессионально значимой, так и культурно-страноведческой информации в период обучения в СССР. В дальнейшем, когда учащиеся попадут в родную языковую среду, рецептивные виды речевой деятельности на русском языке приобретут особое значение и будут выступать как самостоятельно значимый аспект в их будущей профессиональной работе, поскольку чтение советской литературы является одним из источников расширения знаний в профессиональной сфере. Однако после чтения специальной литературы на русском языке продуктивная речевая деятельность может (и, видимо, чаще всего и будет) протекать на родном языке.

Все это позволяет сделать вывод о большей значимости для учащихся гуманитарных вузов продуктивных видов речевой деятельности, так как на их основе складываются многие профессиональные навыки будущих специалистов.

При систематизации выявленных коммуникативных потребностей наше внимание привлекло следующее: наглядно выделились 2 группы коммуникативных потребностей: специфические для какой-либо одной сферы или даже подсферы и общие для многих, иногда большинства, подсфер. Например, коммуникативная потребность воспринимать монологическую речь характерна для большого количества выделенных подсфер, а коммуникативная потребность декодировать пометы научного руководителя на полях курсовой или дипломной работы студента (пометы, зачастую эллиптические по форме и индивидуальные в стилевом отношении) возникает у учащихся только в одной подсфере учебно-научной сферы их деятельности. Это необходимо было учесть, чтобы избежать нежелательной асимметрии в дидактическом материале, который, как уже отмечалось, отбирается на основе выявленных коммуникативных потребностей, и прежде всего потребностей, характерных для общения в важнейших коммуникативных сферах, а также типичных для ряда сфер. Соблюдение этого требования представляется нам крайне важным, поскольку иначе создается ложная, или, иными словами, „псевдомотивационная” основа учебных действий, что является ни в коей мере недопустимым.

На основе выявленных коммуникативных потребностей иностранных студентов-нефилологов были определены цели обучения при формировании у учащихся коммуникативных компетенций. Для облегчения процесса отбора и презентации языкового материала мы разграничили компетенции на основе рецептивных, репродуктивных и продуктивных (без прямой опоры на текст) речевых навыков.

Компетенции на основе рецептивных речевых навыков делятся на две большие группы: компетенции на основе чтения и на основе аудирования. Поскольку круг выявленных коммуникативных потребностей студентов весьма широк, мы, к сожалению, лишены возможности перечислить их полностью. Остановимся на наиболее значимых в учебно-научной и общественно-политической сферах деятельности.

Компетенции на основе чтения как вида речевой деятельности. Студенты должны уметь читать тексты разных типов общенаучного, узкоспециального и общественно-политического содержания (со словарем и без словаря), находить и вычленять в текстах все содержательные (информативные, коммуникативные) блоки, самостоятельно ориентироваться в семантической, структурной устроенности и коммуникативной направленности всего текста (и частей текста); выделять в содержательных блоках главную, дополнительную (дополняющую, конкретизирующую, иллюстрирующую) и избыточную информацию, находить в текстах необходимую информацию для иллюстрации своего высказывания, приведения аргументов, контраргументов и пр.; уметь ориентироваться в композиционной структуре текста: вычленять вступление, основную часть, заключение, различать тексты, где изложение ведется по типу „тезис и его раскрытие” или по типу „изложение конкретных фактов и их обобщение”, следить за динамикой развертывания содержания текстов разного характера; уметь сопоставлять информацию двух или более текстов, обобщать информацию нескольких текстов; уметь пользоваться быстрыми видами чтения, извлекающая из текстов не менее 80% всей содержательной информации; уметь прогнозировать содержание газетной информации (статей) по заголовкам, содержанию первого и заключительного абзаца и т. д.

Компетенции на основе аудирования как вида речевой деятельности. Студенты должны уметь воспринимать разные типы звучащей монологической и диалогической речи на общенаучные и узкоспециальные темы, воспринимать актуальную радио- и телеинформацию; соотносить всю полноту имеющейся информации с воспринимаемой, удерживать некоторое время в памяти

определенный объем воспринимаемой информации; воспринимать в звучащем тексте содержательные блоки, выделять в них главную, дополнительную и избыточную информацию; прогнозировать развитие монологической и диалогической речи (опираясь на внешние сигналы – средства межфразовой связи); сопоставлять точки зрения участников диалога; уметь сопоставить, обобщить информацию двух или более звучащих текстов, звучащего и прочитанного текстов; уметь точно воспринимать устные речевые стимулы, корректирующие реплики (в том числе и эллиптические по форме), формулирующие коммуникативные задачи, стимулирующие продолжение диалога и пр.

Компетенции на основе репродуктивных речевых навыков.

При опоре на прочитанный или воспринятый на слух текст студенты должны уметь воспроизвести его (устно или письменно) с необходимой коммуникативно заданной переработкой, выделить основные содержательные блоки (владеть навыками компрессии на всех уровнях: текст, абзац, предложение); уметь письменно зафиксировать в сокращенном виде необходимую информацию; уметь составить различного вида планы (простой, сложный, вопросный, назывной), конспекты (краткий, подробный), тезисы, аннотации (дать характеристики текста: название, автор, тема, выходные данные), рефераты (реферат-конспект, реферат-резюме, реферат-обзор); уметь в устной и письменной форме передать содержание чужой речи с разной степенью точности и полноты, с элементами оценки, сослаться на источник информации; уметь оформлять на письме различного вида цитирование, сноски и ссылки; производить содержательно-оценочную переработку текста: соотносить содержание данного текста с другими работами, формулировать свою позицию (точку зрения) и давать оценку содержания текста с этих позиций; использовать текст для иллюстрации своих мыслей; уметь дополнить, конкретизировать, проиллюстрировать какое-либо высказывание с опорой на текст; уметь выразить несогласие с высказанной точкой зрения и привести аргументы с опорой на текст; уметь выборочно репродуцировать необходимую часть воспринятого на слух монологического высказывания с целью присоединиться к той или иной точке зрения; уметь опереться на текст при развертывании системы аргументов, выражении несогласия, опровержении какого-либо положения, мнения; участвовать в обсуждении текста и дискуссии по тексту общественно-политического характера, уметь обобщить информацию, воспринятую в диалоге, подвести итоги дискуссии; уметь передать содержание книжно-письменного текста научного или общественно-

политического характера в устной форме, произведя необходимое его преобразование, и др.

Компетенции на основе продуктивных речевых навыков без прямой опоры на текст. Студенты должны уметь реагировать на высказывание собеседника (выражать сомнение, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-либо еще раз и пр.); уметь при необходимости дополнить, уточнить, конкретизировать, скорректировать воспринимаемую информацию; уметь дать оценку, выразить согласие/несогласие, привести контраргументы; уметь построить собственное речевое произведение (в устной или письменной форме) типа сообщения, описания, повествования и рассуждения на общенаучные и узкоспециальные темы; составить сообщение об актуальных общественно-политических событиях; составить программу, план, тезисы своего сообщения или выступления, уметь построить высказывание, адекватное (по содержанию и характеру выполнения) реальной ситуации, формулировать тезис и аргументировать его; уметь изложить свою точку зрения, разъяснить и уточнить отдельные положения собственного выступления; уметь занимать активную позицию в споре, быть гибким, уметь выслушивать, вычленять главное в позиции противника; уметь опираться на аргумент противника или оттолкнуться от него, привести логически стройную систему доводов и т. п.

Реализацию названных, а также других целей обучения и предусматривает учебный комплекс для филологов-гуманитариев.

Учебный комплекс строится по блок-программам, содержанием концентрирует, объединяющим материал коммуникативно-речевого, языкового и страноведческого характера. Работа с учащимися по каждому блоку продолжается около трех недель. В основе блока лежит определенная программа по формированию у учащихся коммуникативных компетенций на основе различных видов речевой деятельности и такой языковой материал, который соответствует данной программе. Организовать материал в блоке помогает целенаправленная ориентация на представление языкового материала с учетом коммуникативных задач. Так, студенты должны уметь воспринимать, репродуцировать и продуцировать разные типы текстов. И ориентация на освоение функционально-смысловых типов текстов, определенных типов изложения информации обуславливает группировку и организацию языкового материала в комплексе в целом и в отдельных блоках.

Поясним данное положение на примере. Актуальными для учащихся-гуманитариев являются тексты описания, повествования, сообщения и рассуждения. Основная задача второго блока (наряду, разумеется, с целым рядом других, более частных задач) — подготовка студентов к восприятию, репродуцированию и продуцированию текстов-описаний. Выделены тексты-описания следующих типов: описание состава (отношение целого и частей), описание присущих предмету признаков и т. д. Грамматическая программа блока соответственно включает следующий материал:

1) двусоставные именные предложения, поскольку именное сказуемое является основным средством выражения определения и характеристики предметов;

2) прилагательные, характерные для конструкций-описаний (*свойствен, присущ, типичен, характерен* и др.);

3) три группы глаголов, используемых в текстах-описаниях: а) классификационные (*являться, представлять собой, относиться к* и др.); б) глаголы, выражающие отношения целого и частей (*делиться, состоять, включать* и др.); в) глаголы, имеющие авторизирующее значение (*считать — считаться, казаться — оказаться* и др.);

4) глагольное сказуемое как более периферийное средство выражения определения и характеристики предмета; использование настоящего неактуального времени, глаголов несовершенного вида как средств, характерных для текстов-описаний.

Специфический характер текстов общественно-политических дисциплин, своеобразие языка гуманитарных наук диктуют необходимость некоторого перераспределения и иной организации лексико-грамматического материала в учебном комплексе по сравнению с учебниками для естественнонаучного и технического профилей. Имеются особенности и в отборе языкового материала. Так, например, для текстов-рассуждений актуальны структуры, выражающие причинно-следственные отношения. Обширен набор употребительных глаголов, содержащих элементы причинного значения и отражающих специфику гуманитарной области знаний. Для гуманитариев актуальны такие глаголы и устойчивые словосочетания, как *явиться причиной (следствием), обусловить, определить, предопределить, оказать влияние (воздействие, давление), побудить, повлечь, привести (к чему), стимулировать, вызывать, порождать* и др. Широкий круг актуальных предлогов причины и союзов: *по причине, вследствие, в силу, ввиду, благодаря, из-за, от, в результате* и др. С другой стороны, в языке гуманитарных наук оказываются неактуаль-

ными многие языковые средства, служащие для описания процессов, производственных процессов, технологии и т. п.

Подведем итоги. Выявление коммуникативных потребностей иностранных студентов, изучающих гуманитарные дисциплины, позволило составителям учебного комплекса точнее ориентироваться в целях комплекса, сформулировать программу его создания:

1) определить содержание учебника и составляющих комплексов пособий, осуществить связь всех компонентов комплекса в рамках общих разделов — блок-программ;

2) определить соотношение и характер взаимосвязи разных видов речевой деятельности на разных этапах обучения в зависимости от потребностей учащихся;

3) отобрать языковой материал (в области лексики и грамматики), подлежащий активному и пассивному усвоению;

4) обеспечить единство в решении познавательных и воспитательных задач в процессе обучения, максимально сблизив процессы ознакомления с новым материалом, процессы его закрепления и применения.

А. Д. Аркаченков, Т. А. Иванова,
В. Л. Суринский, Л. П. Цоколь

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИЗУЧЕНИЯ КОНТИНГЕНТА ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ С ЦЕЛЬЮ ОТБОРА ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА

При создании учебников и учебных пособий по русскому языку, ориентированных на иностранный контингент, авторам приходится учитывать множество различных факторов. Эта учебная литература должна соответствовать системе образования той или иной страны, вооружать учащихся знаниями и умениями, необходимыми для общения, а также знакомить их с политическим и государственным устройством СССР, образом жизни советского народа, его историей, культурой, достижениями в области науки и техники. Несомненно, что „учебники должны в максимальной степени облегчать для каждого учащегося сам процесс овладения русским языком, быть интересными по содержанию и форме” [Вятютнев, 1984, с. 3]. Данные положения реализуются, в частности, в развитии лингвострановедческого аспекта методики преподавания русского

языка как иностранного, получившего в последние годы теоретическое обоснование.

Один из принципов лингвострановедения заключается в понимании процесса изучения и преподавания русского языка как процесса аккультурации иностранца, т. е. „усвоения человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры” [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 11]. При этом намечаются три направления аккультурации. „Во-первых, сведения и представления о нашей действительности, уже имеющиеся у иностранцев, при условии их адекватности и позитивности подлежат закреплению и активизации. Во-вторых, необходимо значительно увеличить запас знаний обучающихся, поскольку их исходный уровень, как правило, бывает недостаточным. Наконец, в-третьих, должны систематически устраняться предвзятые, извращенные, неадекватные знания о Советском Союзе (так называемые стереотипы сознания)” [Верещагин, Костомаров, 1983, с. 11].

Полностью разделяя эту точку зрения на необходимость подобного подхода к процессу изучения и преподавания русского языка, полагаем, что при отборе текстов для создаваемых учебников и учебных пособий следует учитывать знания иностранцев об СССР, т. е. стартовый уровень, ценностные компоненты этих знаний и представлений, а также другие факторы, влияющие на успешность обучения. До настоящего времени проблемы оценки этих знаний и представлений не стали предметом детального изучения, несмотря на их важность и актуальность, особенно при отборе и минимизации лингвострановедческой информации в учебнике. Ряд авторов отмечает, что „на сегодняшний день нет еще достаточной ясности в этом вопросе, не намечены конкретные практические пути отбора, выделения этих минимумов для различных учебных целей” [Зиновьева и др., 1979, с. 45]. Поэтому к традиционно выделяемым в литературе критериям оценки содержательного плана учебных текстов мы считаем необходимым добавить такие, которые учитывали бы особенности объекта обучения, в данном случае иностранных учащихся. По нашему мнению, конкретная наполняемость текстового материала учебной литературы должна зависеть от стартового уровня знаний иностранных граждан об СССР, их социально-психологических и национальных особенностей, профиля учебного заведения.

На подготовительном факультете для иностранных граждан Калининского политехнического института (КПИ) проводятся исследования, позволяющие учесть отмеченные факторы при

определении объема, содержания и ценностного плана страноведческой информации. Предмет исследования предопределил привлечение методов смежных наук, в частности социальной и педагогической психологии (анализ устных и письменных высказываний учащихся, анкетирование, метод экспертных оценок и др.). Специфика объекта исследования и условий обучения дает возможность включения в учебный процесс различных методов сбора информации, что значительно повышает эффективность организации работы.

В 1983/84 учебном году группой исследователей был проведен анализ около 200 сочинений учащихся подготовительного факультета, которым по определенному плану предлагалась тема „Что я знал об СССР”. Сочинение проводилось на занятиях по русскому языку в начале второго семестра, поскольку к этому времени учащиеся уже в достаточной степени владеют русским языком. Кроме того, предполагалось, что полученные результаты позволят провести дифференциацию страноведческого материала учебника „Старт-3”. Обработка материалов осуществлялась методом анализа в соответствии с рекомендациями Н. В. Кузьминой [1970], Г. И. Князевой [1979], В. Е. Семенова [1983]. Заметим, что в целях повышения достоверности получаемой информации целесообразно проводить такое сочинение на родном языке учащихся в самом начале пребывания иностранцев в Советском Союзе.

Анализ результатов исследования подтвердил нашу гипотезу о том, что все прибывшие на учебу иностранные граждане имели определенную информацию об СССР до приезда в страну. Однако объем, качество, направленность этой информации неодинаковы для представителей различных национальностей и государств. Так, например, практически все арабские учащиеся указали, что они имели представление о социалистическом устройстве советского общества, о роли В. И. Ленина в образовании первого в мире социалистического государства, о внешней политике СССР, в частности о помощи развивающимся странам. В то же время обнаружился поверхностный, неточный, искаженный характер знаний, что говорит об необходимости расширения и углубления информации об этих и других сторонах советской действительности.

Полученные знания о стартовом уровне знаний иностранцев об СССР, с одной стороны, могут лечь в основу отбора текстов при создании национально ориентированного учебника; с другой стороны, они должны найти отражение в методических рекомендациях по презентации страноведческого материала в зависимости от национальной принадлежности студентов.

Анализ сочинений позволил также получить информацию о мотивах приезда иностранных граждан в СССР. В качестве основного мотива приезда в нашу страну 75% студентов-иностранцев назвали желание получить специальность именно в СССР и больше узнать о первом в мире социалистическом государстве. Например: арабские учащиеся на первый план выдвигают стремление получить профессию, а потом уже познакомиться со страной; латиноамериканцы на первое место ставят желание больше узнать о жизни в Советском Союзе и сопоставить эти знания с теми представлениями, которые они имели на родине. Заметим, что стремление лучше узнать советскую действительность присутствует и у остальной части исследованного контингента, хотя в качестве главных мотивов приезда в СССР назывались другие причины: семейные традиции, советы друзей, возможность получить бесплатное образование и т. п. Все это свидетельствует о благоприятной основе для восприятия учащимися страноведческой информации и должно быть использовано в учебно-воспитательном процессе.

В целях проверки достоверности данных анализов использовался метод экспертных оценок. В роли экспертов выступали преподаватели русского языка, которые оценивали уровень знаний иностранных учащихся о советской действительности. Сведения, полученные различными методами, в основном совпадают.

Кроме вышеупомянутых методов можно использовать метод анкетирования, тем более что элементы его заложены в „Пособии по обучению говорению” [1983], где к лексическим темам учебника „Старт-3” предложены вопросы для беседы, позволяющие составить представление о стартовом уровне знаний иностранцев. Модификация вопросов дает возможность создать анкету и в результате анализа материалов, собранных с помощью этой анкеты, дать качественную и количественную оценку знаниям учащихся о Советском Союзе.

Таким образом, информация, полученная с использованием указанных методов, может помочь составителям учебных пособий в отборе лингвострановедческого материала с учетом различного стартового уровня знаний учащихся тех или иных стран и регионов, а также целей и задач обучения.

Помимо стартового уровня на содержательную сторону учебного текста определенное влияние оказывают, на наш взгляд, особенности национального психического склада иностранных студентов. Своеобразием их психики, темперамента, характера должно определяться соотношение рациональных и эмоциональных компонентов в структуре текстов. Учет этих факторов

приобретает особую значимость при создании национально ориентированного учебника, предназначенного для использования за рубежом.

Кроме таких методов исследования, как анализ литературных источников и наблюдение, возможно изучение национальных особенностей методом обобщения независимых характеристик.

На подготовительном факультете КПИ эта работа была организована следующим образом. В конце учебного года на занятиях по русскому языку была предложена тема сочинения „Моя нация”. В небольшом вступительном слове преподаватели ставили перед учащимися задачу указать те черты, которые отличают их народ от других народов, в частности от русских людей. Учитывая лексическую сложность излагаемого материала, разрешалось пользоваться родным языком. Сразу же по окончании работы над сочинением предлагалась анкета (на родном языке), включавшая расположенные в произвольном порядке качества личности, которые впоследствии группировались под следующими рубриками: „Темперамент”, „Характер”, „Отношение к самому себе”, „Отношение к труду”. Учащиеся должны были оценить предложенные социально-психологические свойства по пятибалльной шкале как присущие или не присущие их нации. Такие же анкеты заполнялись преподавателями, которые также оценивали, насколько каждое из свойств личности характерно, по их мнению, для той или иной нации. При этом учитывался как общий стаж работы преподавателей с иностранцами, так и стаж работы со студентами определенной национальности. Затем данные анализа сочинений сопоставлялись с результатами обработки анкет, заполненных студентами. Целью этого сопоставления было выявление тех качеств, которые наиболее часто упоминались в сочинениях и получили наиболее высокие баллы при анкетировании. Сопоставление же с информацией, извлеченной из анкет, заполненных преподавателями, позволяет говорить об адекватности или неадекватности восприятия студентами-иностранцами самих себя и восприятия их преподавателями.

Как отмечалось выше, при отборе страноведческой информации для включения в учебник необходимо также учитывать профиль учебного заведения. Известно, что одной из задач подготовки специалистов в вузе является систематическое формирование профессиональной направленности. Показателями профессиональной направленности можно считать отношение учащихся к профессии, мотивы выбора ими профессии, удовлетворенность ею, самооценку профессиональных способно-

стей. Исходя из этого нами было признано целесообразным провести изучение мотивов выбора профессии учащимися подготовительного факультета в плане последующего использования данных для отбора учебного лингвострановедческого материала и решения других задач учебно-воспитательного процесса.

В качестве метода исследования мотивов выбора профессии применялось анкетирование, для чего был составлен вопросник на родном языке учащихся. Оценка мотивов осуществлялась по пятибалльной шкале. Исследование проводилось в начале первого семестра среди студентов из арабских стран, составлявших 50% контингента подготовительного факультета (всего 97 человек). Все мотивы, включенные в вопросник, были объединены в 5 групп: интеллектуальные (или познавательные), престижные, материальные, связанные с влиянием среды, случайные. Нами была выдвинута гипотеза: наличие познавательных мотивов (осознание потребностей своей страны, интересная работа в будущем, соответствие способностям и складу характера) положительно влияет на успешность обучения. Анализ собранного материала показал, что большинство (81%) учащихся оценили высшим баллом первую (познавательную) группу мотивов. Сопоставление этого вывода с результатами аттестации студентов в летнюю экзаменационную сессию подтвердило нашу гипотезу. Именно этой группой учащихся было получено наибольшее количество хороших и отличных отметок.

Таким образом, задачей преподавателей является поиск оптимальных форм и способов предъявления страноведческих материалов об СССР, направленных, в частности, на формирование интеллектуальных мотивов учебы.

Итак, применение социально-психологических методов дает возможность выделить дополнительные критерии отбора текстов для учебников и учебных пособий по русскому языку, изучить динамику представлений о советской действительности, определить направленность и минимизировать страноведческий материал в целях дальнейшего повышения эффективности всего учебно-воспитательного процесса.

Н. М. Лариохина

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРАКТИЧЕСКОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Идея типового учебного комплекса, выдвинутая несколько лет тому назад, в настоящее время находит практическое воплощение в двух основных вариантах:

1) комплекс, в котором центральное место занимает учебник, обеспечивающий основные цели обучения; остальные части комплекса модифицируют его применительно к конкретным условиям обучения (потребности учащихся, связанные с их специальностью, учебное время, уровень обученности и обучаемости группы, индивидуальные особенности учащихся и т. д.) [Лобанова, Слесарева, 1984; Русский язык, 1979];

2) учебный комплекс, состоящий из относительно равноправных компонентов, которые (по крайней мере, часть из них) должны использоваться обязательно и одновременно [Учебник, 1978]. Оба варианта, безусловно, правомерны.

В данной статье мы рассматриваем модель учебного комплекса первого типа — „базисный учебник + дополнительные компоненты”. Центральной проблемой такого учебного комплекса является вопрос о структуре и содержании учебника. От решения этого вопроса в свою очередь зависит количество, характер и содержание вспомогательных компонентов.

Подход к учебнику как к единице полифункциональной и самодостаточной диктует основное требование, предъявляемое к нему: учебник должен обеспечить комплексное, взаимосвязанное обучение языковым средствам и речевой деятельностью и заложить основы как лингвистической, так и коммуникативной компетенции учащихся. Иными словами, учебник должен „объединять в себе лингвистическую и экстралингвистическую информацию, обеспечивая поэтапное овладение первой в постоянном взаимодействии со второй” [Бим, 1977, с. 267].

Применительно к начальному и среднему этапам обучения вопрос о взаимосвязи обучения языку, речи и коммуникации можно считать практически разработанным. На этих этапах формирование лексико-грамматических автоматизмов производится в тесном взаимодействии с развитием речевых умений в ходе решения задач учебного общения. На основном этапе, когда резко возрастает объем экстралингвистической информации, обучение целевые умения по видам речевой деятельности, обучение системе языка и речи обособляется, о чем свидетельствуют

учебные программы и планы для этого этапа [Программа, 1977]. Учитывая специфику основного этапа, такое положение можно считать объяснимым и до известной степени оправданным. Однако обособленность грамматики в обучении зачастую приводит к непроизводительным затратам времени, к принижению ее роли в учебной коммуникации, снижению корректности речи учащихся. Обучение языку и речи вне задач общения приводит к разрыву между лексико-грамматическим материалом и реальными коммуникативными потребностями учащихся в области аудирования, чтения, говорения и письма. Поэтому одной из главных задач, возникающих при создании учебника для основного этапа, является преодоление разрыва между предкоммуникативными и коммуникативными умениями. Проблему разрыва обобщенно можно сформулировать следующим образом: основой обучения языку и речи остается предложение, а обучение коммуникации происходит на письменных и звучащих текстах (сообщениях).

Комплекс языковых средств, которыми должны овладевать учащиеся на основном этапе, уже достаточно хорошо описан, рационально систематизирован, хотя, естественно, это описание может и должно совершенствоваться. Внедряется в практику и находит отражение в учебниках и учебных пособиях система тренировочных исполнительских упражнений, в которой реализуется требование: умение формируется в условиях, близких к условиям функционирования языка [Пассов, 1977а].

Можно сказать, что мы умеем управлять формированием навыка выражения и восприятия смысла на уровне предложения. Однако зачастую мы останавливаемся на этом, и в результате затрудняется включение даже хорошо отработанных средств общения в коммуникативную деятельность.

С другой стороны, развитие коммуникативных умений на базе текста нередко происходит как осуществление совокупности действий, направленных на анализ и синтез интенциональной, экстралингвистической стороны текста. При этом из поля зрения уходят языковые средства, владение которыми необходимо для решения задач общения. В результате снижается эффективность этой работы, так как учащийся, не овладев ее материальной основой, не может осознанно использовать, перенести приобретенные коммуникативные умения на новые задачи общения. Например, разные виды переработки текста определяются не только целевой установкой — составить план, аннотацию, реферат текста, — но лингвистическими умениями в области синтаксического свертывания и трансформирования [Мотина, Гришунин, 1982].

Организация взаимосвязанного обучения формальным средствам и коммуникативной деятельности должна найти свое отражение прежде всего в функционально-семантически-формальной единице учебника — в уроке.

В настоящее время в основу конструирования учебников русского языка для нефилологов положена единица класса „смысл — форма”¹. Теоретической основой такого описания языкового материала является понятие комплексного образца предложения, который включает расширенную структурную схему предложения и необходимые лексические характеристики, обеспечивающие наполнение схемы лексемами и отражение в образце предложения характера отношений в ситуации [Белашапкова, Володина, 1980]. Именно этот путь описания и организации языкового материала создает благоприятные возможности для взаимосвязанного структурирования лингвистической и экстралингвистической информации, для взаимодействия формирования лингвистической и коммуникативной компетенций учащихся.

Структурирование экстралингвистической информации основывается на определении, отборе и последовательности презентации тем и ситуаций общения, отражающих актуальные для данной категории учащихся сферы и задачи общения. Применительно к обучению русскому языку нефилологов выделено, как известно, пять сфер общения, из которых для основного этапа наиболее важны учебно-профессиональная, общественно-политическая и социально-культурная. Естественно поэтому, что экстралингвистическая информация, на которой строится учебник, должна содержать материал для обучения общению в этих трех сферах.

Основным способом предъявления экстралингвистической информации в учебнике является текст. Не следует забывать, однако, что и упражнения должны строиться на содержательно и коммуникативно мотивированном материале.

Не обсуждая здесь вопрос об отборе тематики текстов, напомним лишь, что он производится на основе коммуникативных потребностей адресатов учебника, их познавательных интересов и воспитательных задач обучения. Другими словами, учеб-

¹ Необходимо заметить, что в силу неоднозначности толкования понятия „смысл” наблюдается некоторая непоследовательность в реализации этого принципа. „Смысл” предложения понимается как пропозиция (высказывание) или как интенция (предназначение). Высказывание можно извлечь из предложения, а предназначение — только из коммуникативного акта (текста).

ные тексты показывают, какие задачи общения встанут перед учащимися в учебной, профессиональной, социально-культурной сферах коммуникации и как эти задачи решаются носителями изучаемого языка.

В последние годы в методике преподавания русского языка как иностранного активно разрабатывается идея типового текста как единицы обучения нефилологов; на основе типовых текстов созданы первые пособия, получившие высокую оценку среди преподавателей [Леонова, Михеева, 1981]. Типовой текст и является единицей структурирования экстралингвистической информации в учебнике. В число характеристик типового текста входит прежде всего его тема [Мотина, 1983], обладающая достаточной степенью обобщенности и возможностями варьирования. Например, тема „Научное открытие” является обобщенной, так как по ее названию не прогнозируется конкретное содержание текста; она вариативна, так как предполагает ряд конкретных реализаций в разных областях знания. Типовой текст имеет четкую композиционно-смысловую структуру, воспроизводимую в ряде текстов вариантного содержания, объединенных данной типовой темой. Типовой текст выступает как образец, как „матрица, определяющая общую схему текста, его постоянные и переменные, их линейную последовательность” [Современный урок, 1981, с. 8]. Компоненты композиционно-смысловой структуры типового текста (субтексты) представляют собой законченные коммуникативные единицы (коммуникативные блоки) и могут развертываться в самостоятельные тексты, а также являться субтекстами разных типовых текстов. Например, в типовой текст „Научное открытие” входит коммуникативный блок „Практическое использование”. Он же может входить в качестве субтекста в типовые тексты „Описание объекта исследования (вещества, материала)” или „Обоснование темы исследования”.

Полный набор коммуникативных блоков типового текста выясняется путем сопоставительного изучения композиционно-смысловой структуры ряда текстов-вариантов. Так, например, анализ текстов, объединенных общей темой „Научное открытие” позволяет выявить следующий набор коммуникативных блоков: 1) состояние изучения проблемы, предшествовавшее открытию; 2) предположки открытия; 3) экспериментальные данные; 4) теоретическое обоснование (обобщение), объяснение опытных фактов; 5) выводы; 6) значение открытия; 7) практическое использование открытия.

Конкретные реализации типового текста далеко не всегда содержат полный набор коммуникативных блоков. Однако и в

учебнике, и в учебном процессе целесообразно использовать полную модель типового текста и основных способов языковой реализации коммуникативных блоков. Что же касается текстов-вариантов и специфических вербализаций отдельных блоков, то их разумно вынести в компоненты учебного комплекса, ориентированные на профилирующие специальности определенных категорий учащихся.

Для объективного выявления способов языковой реализации типового текста необходимо учесть прежде всего такую его важную характеристику, как способ изложения (тип речи). Известно, что способ изложения соотносится с характером темы [Мотина, 1983]. Эта соотнесенность проявляется не в жесткой закреплённости одного способа изложения данной темы (описания, повествования или рассуждения), а в преобладании одного из них. На уровне способов изложения выявляются стержневые языковые характеристики текста, значимые языковые единицы (значимые в том смысле, что они закономерно связаны с данным способом изложения через обобщенные функциональные смысловые категории). Например, в тексте-описании закономерно и регулярно выражаются такие смыслы, как ‘квалификация предмета’, ‘признак предмета’, ‘его состав’, т. е. „типичное содержание получает свое выражение в типовых синтаксических моделях данного языка” [Золотова, 1982, с. 52].

Состав синтаксических структур, закономерно участвующих в реализации типовой темы, уточняется на уровне типового текста. Например, текст „Научное открытие” по преобладающему способу изложения представляет собой повествование. Этот способ изложения на материале данной темы воплощается путем актуализации смысла „речемыслительное действие”. Синтаксическими единицами выражения этого смысла является пассивный оборот с нейтрализованным агенсом (*было высказано предположение, была доказана зависимость* и т. п.).

Выявление актуальной для данной категории учащихся тематики речевой деятельности в сфере специальности, моделирование типовых текстов, определение основного комплекса языковых средств, закономерно необходимых для речевой актуализации темы, — такова, как нам представляется, основа объединения лингвистической и экстралингвистической информации в учебнике и в каждом его уроке. Создание этой основы целесообразно вести в двух направлениях — от выявления типовой тематики к комплексу языковых средств и от языковых средств, составляющих основу научной речи, к их функционированию в текстах определенной тематики. При той и другой стратегии необходимо глубокое изучение языковых средств уровня

предложения, которое выходило бы за границы предложения. Становится уже недостаточным такое описание синтаксиса научной речи, которое ограничивается регистрацией структур, активных в данном функциональном стиле, установлением актуальных смыслов и группировок синтаксических структур, выражающих эти смыслы, выявлением дифференциальных семантических признаков синтаксических структур. Задача взаимосвязанного обучения языковым средствам и речевой деятельности требует такого описания, которое выявляло бы закономерности функционирования предложения в тексте, его контекстуальные связи, его место среди блоков, составляющих текст. Эти связи по своему характеру различны. „С одной стороны, это отношения языковые, опирающиеся на разнообразные синтаксические связи объединившихся единиц, с другой стороны, это чисто содержательные отношения, вытекающие из самой информации сообщения” [Русская грамматика, 1982, с. 83].

Вполне очевидно, что языковые отношения, синтаксические связи должны быть и уже являются объектом обучения, поскольку они формализованы и, следовательно, воспроизводимы. Пути введения в учебный обиход средств, обеспечивающих связность текста, могут быть различными. Одним из них, наиболее распространенным, является обучение объединению информации независимо от структурно-семантической характеристики объединяемых компонентов, которое проводится в рамках работы по развитию письменной речи. Другой возможный путь заключается в презентации наиболее типичных (синтаксических и содержательных) связей определенной синтаксической структуры. Необходимо заметить, что содержательные связи в пределах типовой тематики также доступны обобщению, так как они основываются на типовых коммуникативных функциях вступающих в связь предложений. Эти связи могут быть обязательными, и тогда структура употребляется только в контексте, или же контекст восстанавливается из presupпозиции. Таковы, например, структуры, организуемые полузнаменательным глаголом *оказаться*, выражающие значение выявления признака. В предложении *Толщина рыхлого поверхностного слоя на Луне оказалась незначительной* нет формальных показателей его зависимости от левого контекста — в нем нет синсемантических элементов или показателей логической связи. Однако содержательно он непременно предполагает левый контекст о выполнении предшествующих исследовательских действий. В данном случае приведенное предложение является заключительным компонентом следующего текста: *Долгое время считалось, что Луна покрыта толстым слоем пыли, образовавшимся в резуль-*

тате бомбардировки незащищенной поверхности микрометеоритами. Однако радионаблюдения, а затем автоматические космические аппараты и лунные экспедиции не подтвердили этих представлений. Толщина рыхлого поверхностного слоя на Луне оказалась незначительной. Предъявление и тренировка этой структуры вне контекста мало продуктивны, так как в таком случае не выявляется ни истинный смысл предложения, ни возможности его использования в реальной коммуникации. Поэтому трансформации типа *Оказалось, что этот вывод вполне убедителен* — *Этот вывод оказался вполне убедительным* представляют собой чисто формальные манипуляции, и, хотя подобным упражнениям может отводиться определенное место (выработка навыка оформления), роль их не должна переоцениваться. Чтобы вывести эту и подобные ей структуры на уровень подлинной коммуникации, необходима демонстрация ее употребления в контексте и введение контекстуальных упражнений в систему тренировочных.

Текстовая функция структуры проявляется в тесном взаимодействии ее обобщенных содержательных и синтаксических связей. Так, анализ контекстов, в которых употребляется структура *что состоит / заключается в чем*, показал ее высокую встречаемость в двух позициях: 1) предварительного обобщения — *Применение формализации как метода имеет свои ограничения, природа которых заключается в следующем*; 2) обобщения-итога — *В настоящее время транспорт использует в основном нефтяные виды топлива. В результате увеличивается количество вредных выбросов в атмосферу, загрязняется окружающая среда. В этом состоит один из основных недостатков современного транспорта.*

Неумение использовать структуру в качестве функционального компонента текста, владение ею только на уровне предложения нередко приводят к громоздким построениям или к „речевой капитуляции”.

Одним из условий включения коммуникативной единицы (предложения) в высшую коммуникативную единицу (текст) является презентация предложения в его коммуникативных вариантах, причем особое внимание следует уделять коммуникативно слабым вариантам, так как их функционирование всегда контекстуально детерминировано. При обучении научной речи важно проводить различие между гибкими и негибкими структурами не только на уровне сложного, но и на уровне простого предложения. Гибкие структуры допускают варьирование порядка слов, позволяющее выразить различные коммуникативные установки, причем четкость синтаксического члене-

ния предложения при этом не нарушается. По степени гибкости различаются многие конверсные структуры, широко употребляющиеся в научной речи. Например, структура *что определяет* что является менее гибкой, чем структура *что определяется* чем. Поэтому последняя может употребляться в разных условиях контекста, реализовать разные коммуникативные интенции. Употребление же негибкой структуры может привести к искажению смысла. Ср.: *Эффективность биологических процессов в воде определяется количеством растворенного в ней кислорода* ≠ *Эффективность биологических процессов в воде определяет количество растворенного в ней кислорода*. Следовательно, контекст может диктовать необходимость выбора одной из потенциально синонимичных синтаксических структур.

Итак, для разработки взаимосвязанного обучения языковым средствам и коммуникативной деятельности необходимо произвести анализ контекстуальных (функциональных, смысловых, структурных) связей моделей предложений, выражающих актуальные содержания определенной сферы общения. Это позволит вывести обучение языковым средствам на коммуникативный уровень.

Кроме того, реализации связи „предложение – текст” может способствовать и уточнение группировки моделей предложений в направлении расширения и укрупнения комплекса структур, имеющих общий смысл или регулярно связанных с их выражением. В этом плане целесообразно учесть регулярность, закономерность связей номинативных значений, содержащихся в предикативной основе и ее обстоятельственных распространителях. Эта регулярность основывается на том, что обстоятельственный распространитель выражает типовые компоненты ситуации, описываемой предикативной основой предложения. Например, компонентом ситуации наличия, существования является область бытия, что находит отражение в составе комплексного образца предложения, описывающего эту ситуацию. Ситуация использования включает в состав своих типовых компонентов цель, что также регулярно отражается в комплексном образце предложения. Объединение в обучении того, что закономерно связано в речевой деятельности, могло бы способствовать более экономной и эффективной организации обучения.

В рамках предложения могут быть также закономерны и регулярны его видоизменения, составляющие в своей совокупности деривационную парадигму предложения [Белошапкина, 1980]. Так, ситуация использования в научном общении регулярно включает модальный смысл возможности и интерпре-

тационный смысл пассивности (*Результаты исследований могут быть использованы для создания более совершенных ЭВМ*). Модальные и интерпретационные смыслы, которые регулярно сопровождают номинативный смысл комплексного образца предложения, также целесообразно представить в единстве.

Как уже было сказано, включение языковых средств в систему „функция – смысл – форма” создает благоприятные возможности для формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций учащихся. Для реализации этой методической стратегии необходимо выявление и использование в обучении объективно существующих связей между актуальными для данной сферы общения смыслами, языковыми средствами, выражающими их, и типовыми темами и ситуациями общения. Весьма возможно, что эта работа позволит обосновать разные принципы структурирования практического учебного курса для нефилологов, в частности ситуативно-тематический принцип.

Л. И. Хрепулова

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ В УЧЕБНИКЕ ТИПОВЫХ РЕЧЕВЫХ ЕДИНИЦ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Реализация коммуникативной цели обучения начинается с решения вопроса о том, как отобрать учебный материал, необходимый для развития в с е х видов речевой деятельности. Анализ современных учебников русского языка для иностранных студентов показывает, что представленный в них языковой материал не всегда позволяет ставить при обучении коммуникативные задачи.

В настоящее время невозможно создавать коммуникативные учебники, не располагая описанием фрагментов реальной речевой действительности, которые являются практически актуальными для обучения иностранных учащихся разных континентов. В данной статье представлен некоторый опыт функционально-лингвистического исследования устной учебно-профессиональной речи, направленного на дальнейшее совершенствование системы обучения иностранных учащихся языку специальности [Хрепулова, 1983]. Такое описание может послужить базой при отборе коммуникативного (в данном случае – рецептивного) минимума для студентов-нефилологов подготовительного факультета, создании учебных аудиотекстов и пособий по обучению учебно-научному диалогу.

Хотя в советском языкознании в последние годы возрос интерес к устным формам коммуникации, включая изучение частных функциональных подсистем (стилистических, жанровых, ситуативных), исследовались по преимуществу только отдельные лингвистические параметры устной научной речи. Между тем несомненный теоретический и практический интерес представляет всестороннее изучение социально-речевых разновидностей как целостных объектов. Уже осуществленные системные описания традиционно выделяемых пяти функциональных стилей далеко не покрывают функционально-стилистического многообразия современного русского языка и не отражают специфики стилистических особенностей его отдельных „мелких” функциональных разновидностей. Это отмечалось и в резолюции V Конгресса МАПРЯЛ, где подчеркивалось, что среди научных проблем, требующих теоретической и экспериментальной разработки, наиболее актуальными являются и такие, как изучение функциональных типов русской речи, социально-языковых и функционально-стилевых аспектов нормативности; создание научных основ функциональных грамматик для разных категорий обучающихся [Резолюция, 1982].

Принцип активной коммуникативности предполагает включение учащихся в социально-речевую реальность, проявляющуюся в определенных ситуациях общения, обладающих конструктивным и языковым своеобразием.

Функционально-системное описание отобранного языкового материала, адекватного конкретным коммуникативным потребностям определенного контингента обучаемых, может составить базу для научно обоснованной программы обучения студентов-иностранцев. Такая программа должна учитывать типовые речевые единицы, отражающие структуру речевого поведения в конкретных сферах общения и видах речевой деятельности, соответствующих целям обучения. Эти эффективные с точки зрения коммуникации единицы носят комплексный характер, который выражается в усвоении разных аспектов языка (фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики), а также содержат важнейшие языковые характеристики текста определенной коммуникативной направленности.

В современных пособиях по обучению языку специальности еще недостаточно внимания уделяется некоторым коммуникативным ситуациям, являющимся важными для иностранных студентов в ходе их учебно-производственной деятельности. Учебно-профессиональное общение, являющееся составной частью учебно-научного общения, имеет свой круг типовых учебно-производственных ситуаций: лекции, практические занятия, заня-

тия — операционные действия с различными объектами, лабораторные работы, зачеты и экзамены.

Нами были выбраны для исследования две наиболее типичные на подготовительном факультете ситуативно-речевые разновидности: практическое занятие, преимущественно вопросо-ответного типа (устный опрос), и экзамен. Материалом исследования послужили магнитофонные записи и протоколы речевого общения преподавателей с иностранными студентами-нефилологами подготовительного факультета на практических занятиях и экзаменах по математике, физике и химии. Общая длина речевого массива составила более 100 тысяч словоупотреблений.

Функционально-лингвистический анализ расшифрованных звукозаписей речевого общения в отобранных типовых учебно-производственных ситуациях показал, что экзамен и практическое занятие представляют собой не только социально установленные сферы и формы общения, но и специфические речевые целостности, обладающие собственной динамической структурой, определенным набором актуальных речевых функций и особыми языковыми характеристиками. Речь в этих целостностях представляет собой не собственно научный стиль (в его „чистом” нормативном выражении), а „смешанное” стилистическое качество — разновидность, в которой при общей научно-речевой основе заметную активность проявляют элементы разговорной и отчасти обиходно-деловой речи. Системные особенности данных целостных объектов, которые условно названы ситуативно-речевыми целостностями, проявляются полностью только в единстве трех планов: содержательно-композиционного, функционально-смыслового и формально-языкового.

Одной из наиболее ярко выраженных в своей специфике является ситуативно-речевая целостность в рамках экзамена по общенаучной дисциплине, проводимого в конце обучения на подготовительном факультете. Так как формы проведения экзаменов в разных странах различны, особенности системы коммуникации в данной ситуации несут определенную страноведческую информацию, знакомят с национально-культурной спецификой речевого и неречевого поведения в ходе экзамена-позиционного общения. Естественно, что иностранные студенты должны научиться вести себя в подобных ситуациях, освоить новую для них коммуникативную систему. Эффективность знакомства с этой системой достигается в процессе обучения путем использования на занятиях (следовательно, это должно быть представлено и в учебнике) различных ситуаций общения.

Участвуя в реальных коммуникативных ситуациях, учащиеся знакомятся с национально-культурными особенностями поведения носителей языка, формулами речевого этикета, овладевают навыками адекватного поведения в естественных ситуациях, тем самым приобщаясь к новому для них образу жизни. Однако знакомство иностранных студентов с практически актуальными для них ситуациями общения предполагает не только профилактику лингвострановедческой интерференции, но и, в первую очередь, овладение конкретным языково-речевым инвентарем (типовыми речевыми единицами, основными клише, группами словосочетаний, тематическими словами), необходимым для общения в определенных сферах коммуникации, в данном случае учебно-профессиональной.

На подготовительных факультетах советских вузов выпускные экзамены по общенаучным дисциплинам проводятся в основном в устной форме, поэтому экзамен представляет собой прямой и контактный вид коммуникации (преподавателя и студента) зависит от динамического соотношения их ролевых функций, а также от их личностного отношения друг к другу и к предмету речи. Так как на экзамене преподаватель является лидером общения, то в зависимости от конкретного адресата изменяется его деятельность, что сказывается на организации „тактической цепочки”, а следовательно, и на речевой реализации.

Речевые интенции (намерения) преподавателя могут носить различный характер. Это проявляется прежде всего в типах тактики, которую он избирает для решения конкретных коммуникативных задач: запросить информацию об определенном явлении, предмете; выявить степень понимания какого-либо вопроса; разъяснить, в чем была ошибка; стимулировать обучение к мышлению, познавательной деятельности; задать дополнительный вопрос; поддержать коммуникацию; поправить ответ с точки зрения языкового оформления; привлечь внимание; ободрить, успокоить обучаемого, создать психологический комфорт и т. д. Перечисленные речевые интенции в условиях относительно замкнутой системы (экзамен, практическое занятие) теоретически возможно и практически необходимо представить в виде конечного списка, где они составят содержательную сторону, а формальная сторона будет выражена структурно-языковыми единицами, которыми должен владеть обучаемый для общения в отобранных ситуациях.

Анализ магнитофонных записей речевого общения преподавателей с иностранными студентами-нефилологами подготовитель-

ного факультета на экзаменах по математике, физике и химии показал, что такое общение представляет собой особую разновидность диалогического текста, имеющего свою внутреннюю динамику, специфическое разветвление диалогических тактик и соответствующего, хотя и с некоторыми оговорками, всем требованиям „построенного” текста. Это подтверждает высказанную А. А. Леонтьевым [1979] мысль о том, что естественный осмысленный диалог, имеющий содержательную организацию, функционально направленную на достижение определенной цели, является целостным текстом.

Принятая в данной работе концепция иерархичности языка-речи [Васильева, 1981] позволяет выделить в исследуемых ситуациях учебно-профессиональной сферы общения частные функции, которые в основном являются производными от главных функций языка (речи) и обслуживают более „мелкие” сферы общения. Интенции преподавателя в анализируемых ситуативно-речевых целостностях можно представить как набор частно-типовых функций, образующих специфическое функциональное поле учебно-профессионального общения, не проявляющееся в такой совокупности ни в какой другой малой системе коммуникативных единиц.

В пределах исследуемого материала выделяются 10 основных частно-типовых функций в речи носителя языка (преподавателя), которые систематизируются по двум основаниям — содержанию и целенаправленности. Единицы, несущие эти функции, названы нами функционально-смысловыми. Их совокупности характеризуются интенционно-тематическим единством и обладают собственным набором языковых средств выражения. В исследуемом поле актуальными оказались следующие функционально-смысловые единицы: 1) запрос информации; 2) сообщение информации; 3) ввод дополнительного вопроса; 4) „провокационный” вопрос; 5) корректировка ответа; 6) „подсказка”; 7) побуждение; 8) оценка; 9) контакт; 10) отраженная речь. Некоторые из этих единиц имеют разновидности (всего 36), различающиеся по содержанию и оформлению.

Структурная (формально-языковая) организация таких единиц в основном представлена в виде клише, построений с клишированными компонентами и свободных конструкций. Многие функционально-смысловые единицы представляют собой устойчивые лексико-синтаксические единства, обладающие воспроизводимостью и повторяемостью, т. е. клишированностью. Активность клише — типичная черта речи преподавателя. В учебно-профессиональной сфере высокая частотность и стандартность

ситуаций обусловила выработку автоматизма речи преподавателя, связанного, с одной стороны, с запрограммированным, официально-деловым планом высказывания, и, с другой стороны, с разговорными построениями, включенными в собственно научный текст. Автоматизму способствует также диалогическая речь, когда участники речевого акта выступают поочередно и необходима одновременность — „симультанность восприятия речи партнера и формирования собственной речи” [Кожевникова, 1971, с. 14]. Это повышает требования к мыслительным процессам говорящих, ибо они вынуждены создавать свои высказывания непосредственно, без долгого обдумывания, и поэтому пользуются готовыми конструкциями. Подобные клишированные построения обладают свойством нормы и имеют собственные структурные особенности. Они характеризуются, как правило, краткой линейной протяженностью, иногда представляют собой неполные предложения, усеченные конструкции, т. е. реальность формы, на которую обычно не обращается внимание при преподавании русского языка иностранцам, хотя усвоение готовых коммуникативных блоков способствует оптимизации обучения языку.

Как уже отмечалось, реализация речевого акта в исследуемых ситуациях связана с социально-психологическими характеристиками партнеров коммуникации, их ролевым взаимодействием. Ролевая структура коммуникации (различный статус ее участников, асимметричность их отношений — и по роли в данном коммуникативном акте, и по постоянной роли, и по возрасту) оказывает влияние на способы организации речи в типичных коммуникативных ситуациях. Особенности межличностных отношений участников коммуникации представляют психологическую базу, влияющую на стилистическую организацию речи, использование и переплетение рациональных и эмоциональных компонентов содержания, появление различных экспрессивных средств с разной интенсивностью разговорной окраски.

Наибольший удельный вес в экзаменационном общении занимает запрос информации (42%), на практическом занятии его соотношение с другими функционально-смысловыми единицами несколько иное (17%). Эта обобщенная функционально-смысловая единица, реализующая рациональный компонент содержания общения, представлена наибольшей группой разновидностей, например запрос об определении понятий (формулировке законов), о номинации, об уточнении информации, о степени понимания, операционный, „лингвистический” или частный запрос. Рассмотрим типичные способы выражения некоторых из этих единиц.

Запрос об определении понятий (формулировке законов) выражается:

- 1) в форме прямых вопросов;
- 2) в форме побуждений, функционально равноценных вопросу и ориентирующих на выдачу определенной информации. Основные способы организации:

а) с помощью универсальных структур с глаголом-связкой *называться*. Это соответствует письменным текстам научного стиля, где наиболее распространенными структурами, обслуживающими дефиниции (отношения абсолютного тождества) являются структуры *что называется чем* (58%), *что называют чем* (21%) [Винницкая, 1981]. Но так как запрос информации связан с конкретным автором и адресатом, то часто в устном тексте появляются варианты с персонифицированным значением местоимения *мы*: *Какое соединение мы называем последовательным?* Этот элемент, связанный с непосредственным общением коммуникантов, придает структуре признак стилистической отмеченности (разговорность) по сравнению с указанными выше нейтральными, немаркированными структурами. Вместе с тем такое *мы* отличается также от собирательного *мы* учебно-научной литературы, отражающего отвлеченную обобщенность научной речи. Следует отметить, что в исследуемом общении не было зафиксировано ни одного случая использования глагольно-субстантивированных сочетаний *носить название, получить название*, хотя эти структуры довольно часто обслуживают дефиниции в письменной речи [Винницкая, 1981];

б) путем использования устойчивого вопросительного сочетания *что такое*. Этот постоянный компонент может актуализироваться присоединительными, усилительно-присоединительными и модальными частицами: *А что же такое система отсчета?* Иногда актуализация усиливается препозитивными конструкциями, выражающими апелляцию к собеседнику, желание привлечь его внимание: *Вы знаете, что такое ускорение?* или с помощью постпозиции устойчивого сочетания, чтобы усилить направленность внимания собеседника на объект запроса: *Скажите, а проводимость что такое?*

в) „типизированной конструкцией” с именительным темы (встретилась только модификация I из первой группы — по классификации О. А. Лаптевой);

г) побудительными предложениями — „директивными формулами” — с глаголами *дать, сформулировать*.

Операционный запрос организуется с помощью глаголов операционного действия, для семантики которых характерна высокая степень конкретизации. Он часто выступает в форме

побуждения, ориентирующего на невербальное действие. Основные способы выражения: побудительные конструкции, вопросы-побуждения с модальным словом *можно* либо глаголом *мочь*, специальные вопросы, дополняемые различными модальными частицами: *Приведите пример; Подставьте значения; Как действует эта сила, покажите; Ну а как разделить вот эти комплексы числа?; Ну а иначе этот закон можно описать?; Что нужно сделать, чтобы нагреть массу воды и превратить в пар?* (Отметим, что не всегда уместен характерный для преподавательской речи разговорный элемент *мне: А вот вы мне выведите эти формулы.*)

Запрос об уточнении используется, когда часть информации уже эксплицирована адресатом и запрос касается ее невыраженной части. Семантико-структурные типы этой функционально-смысловой единицы представляют класс вопросов к частным уточнениям:

1) уточнение относительно объекта (конкретного, абстрактного, дополнительного): его наличия, номинации, характера, действия, функции;

2) уточнение образа действия;

3) уточнение характеристики объекта (уточнение обобщенной характеристики; качественное уточнение: наличие качества, степени его интенсивности; количественное уточнение) и т. п.

Типичные способы выражения уточняющих вопросов можно свести к следующим: а) использование альтернативного вопроса различных актуализаций (инверсии вопросительного слова, препозитивных частиц *ну а, ну и, а вот, значит, так, так вот, а*, начальной препозиции указательной частицы *это*, за которой следует вопросительное слово – *Это почему?*); в) с помощью постоянного лексического компонента (*А как узнать...*). Наряду с обязательными функциональными единицами, отличающимися объективную, предметно-логическую сторону общения, в исследуемых ситуативно-речевых целостностях присутствуют вспомогательные единицы (более 30%), которые представляют субъективный план коммуникации, обусловленный индивидуально-психологическими особенностями коммуникантов, и помогают извлечь основную информацию. Эти два вида единиц тесно переплетаются между собой и в совокупности создают специфическую функциональную модель ситуативно-речевой деятельности. Рассмотрим некоторые из этих единиц.

Побуждение – прямой или косвенный стимулятор к манифестации знаний. В учебно-профессиональном общении различаются следующие виды побуждений: 1) к мышлению,

2) к действию, 3) к продолжению ответа, 4) к повторению ранее сказанного, 5) вопрос-побуждение (к рассуждению). Большинство побуждений – это сигналы-клише, организуемые с помощью постоянного лексического набора, основу которого составляют глаголы мысли, речи, действия в форме императива.

В зависимости от индивидуально-психологических особенностей адресанта и конкретного адресата используются варианты „резких” стимуляторов и более „смягченных”. Градация разной степени категоричности создается с помощью различных языковых средств: префиксов, формы инфинитива, побудительных частиц и др. (ср.: *Подумайте; Подумать нужно; Ну а если подумать?; Ну думайте, думайте; Так, думать, думать!*).

Контакт связан с субъективным планом общения и представлен в анализируемых материалах достаточно широко, так как в информативные высказывания на экзамене и практическом занятии постоянно влетают инкрустации воспитательно-дидактического воздействия, модально-волевые и модально-директивные реплики. Эта функционально-смысловая единица подразделяется на следующие разновидности: 1) привлечение внимания собеседника – *Правда?; Не так ли?; 2) выражение готовности к коммуникации – Слушаю вас; Я слушаю; Прошу вас; 3) поддержание коммуникации – Я вижу; Я понимаю; Так; Все понятно; 4) обращение к конкретному адресату (обычно на экзамене) – Анита, отвечайте – и к аудитории – Кто может сказать...?; Может ли кто-нибудь ответить на мой вопрос?; 5) побуждение к психологической реакции – Спокойнее, не волнуйтесь; 6) выполнение социальных норм поведения (речевой этикет) – Всего вам доброго; 7) выражение эмоций – Ну что вы, что вы!; Ах, вот как?!; 8) подведение итога – На этом разрешите закончить; У меня все. Клише этой функциональной единицы достаточно стереотипно, обслуживается сравнительно небольшим лексико-синтаксическим набором.*

Реализация функционально-коммуникативных задач, появляющихся в условиях устного учебно-профессионального общения, осуществляется сложным взаимопроникновением функциональных и формальных аспектов, при этом решающая роль принадлежит функциональному аспекту, а языковые средства выражения характеризуются определенной ограниченностью, особенно по сравнению с письменной формой научной речи.

Изучение языковой реализации функционально-смысловых единиц также показало, что одна и та же функция, с одной

сторон, может обслуживаться разными формами, т. е. наблюдается асимметрия функции и формы, с другой стороны, присутствуют полифункциональные высказывания, обслуживающие переходные зоны функционального поля.

В рассматриваемых ситуативно-речевых целостностях существенную значимость имеют средства актуализации высказывания. Основными из них являются разного рода лексические конкретизаторы, модальные и побудительные частицы, инверсивные построения, интонационные выделения, персонификация, слова-сигналы и другие средства, которые отдельно или в различных комбинациях создают специфический тип организации, явный налет разговорности.

Проведенный анализ речевого материала двух ситуаций, практически актуальных в общении студентов-иностранцев, показывает необходимость функционально-лингвистического исследования других форм учебно-профессиональной речи с целью совершенствования материалов учебников и пособий по русскому языку как иностранному.

А. В. Галюк, И. П. Рогачева

НАЧАЛЬНЫЙ ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ФАКУЛЬТЕТА

Повышение качества подготовки молодых специалистов при постоянно возрастающем объеме учебного материала и прежних сроках обучения вузовская педагогика и психология связывают с совершенствованием педагогической системы высшей школы, активной адаптацией студентов ко всем ее звеньям, оптимизацией и интенсификацией учебного процесса. Известно, что средствами адаптации к учебной деятельности являются управление самостоятельной работой студентов, формирование навыков умственного труда. Современная система средств обучения должна включать в себя и адаптивные средства для сокращения сроков адаптационного периода.

Система средств обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах советских вузов призвана создать все условия для успешной адаптации их к жизни и учебе в СССР. В нее входят "Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах вузов СССР", типовой учебный комплекс "Старт". Адаптационным периодом к условиям учебы в языковой среде для ино-

странных учащихся считают первый семестр обучения, т. е. первые четыре месяца жизни и учебы в Советском Союзе. Однако для некоторых категорий учащихся (например, групп позднего заезда, студентов из развивающихся стран, не изучавших русский язык на родине) умения устной речи (и частично письменной) для общения в трех сферах — учебной, социально-бытовой, и социально-культурной — должны быть сформированы в сжатые сроки: за 4 — 8 недель обучения. Коммуникативные потребности студентов-иностранцев в первые два месяца обучения в языковой среде определяют их стремление к скорейшей адаптации в условиях новой для них не только вузовской формы обучения, но и самой системы образования, а также к адаптации в языковой среде. Возникает необходимость сокращения сроков адаптационного периода. Поиск решения проблемы привел нас к разработке и введению в существующую систему средств обучения иностранных учащихся на подготовительном факультете дополнительного компонента — начального интенсивного курса русской речевой адаптации иностранных учащихся в условиях ранней специализации.

Подобный курс впервые используется как дополнительный компонент типового учебного комплекса "Старт" и является модификацией общепринятой методики комплекса для определенных условий и контингента иностранных учащихся, подсистемой в системе средств обучения в первые два месяца их учебы и жизни в Советском Союзе.

Необходимость курса вызвана сокращением срока обучения в первом семестре, ранним вводом специальных дисциплин на русском языке. Обучение в первые два месяца на подготовительном факультете по своим целям и задачам аналогично краткосрочному, где интенсивное обучение устной русской речи уже доказало свою эффективность как в условиях языковой среды, так и вне ее. Интенсивные курсы широко используются и в других формах: во включенном обучении студентов-русистов, на курсах повышения квалификации зарубежных преподавателей русского языка, аспирантов и стажеров гуманитарного профиля, специалистов различных отраслей науки и техники.

Возникает вопрос о роли и месте интенсивного курса в длительном (десятимесячном) обучении студентов подготовительного факультета по учебному комплексу "Старт". Методисты называют интенсивный курс в пролонгированном обучении толчком, стартовым ускорителем. И в нашем случае он является стимулятором, формирующим мощную мотивацию для дальнейшего изучения языка. Разрабатываемый нами курс, в отличие от уже имеющихся, является курсом формирования (а не ак-

тивизации) умения и навыков речевого общения в значимых для иностранных студентов в первое время их пребывания в СССР трех сферах, адаптации не только к языковой среде, но и к учебной деятельности в ней, т. е. это начальный интенсивный курс (НИК) русской речевой адаптации в условиях ранней специализации. После НИК обучение осуществляется по учебнику "Старт-2" [Протасова и др., 1981], начиная с десятого урока.

Применение НИК в системе других средств обучения на подготовительном факультете создает предпосылки для перестройки начального этапа обучения, перераспределения учебного материала, перенесения центра тяжести на первые два месяца, интенсификации преподавания русского языка, ускорения адаптационных процессов в жизни и деятельности иностранных студентов.

В настоящее время термин „адаптация” в методике преподавания русского языка как иностранного употребляется для двух целей: а) для обозначения понятия вхождения в русскую языковую среду, б) для соотнесения текстов различных функциональных стилей с уровнем языковой и коммуникативной компетенции учащихся [Журавлева, 1981]. Для определения понятий языковой, психологической и социальной адаптации иностранных студентов к условиям учебы в советских вузах в их комплексе еще необходимы специальные исследования и уточнение содержания.

При изучении проблемы адаптации иностранных учащихся к условиям учебы на подготовительном факультете в языковой среде на материале русского языка мы исходили из следующих положений.

1. Управление процессом адаптации студентов не противоречит активности учащихся, формированию у них умения „добывать” знания самостоятельно [Менчинская, 1980].

2. Активность человека отвечает формуле А. Н. Леонтьева: „Внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим сам себя изменяет” (Цит. по: [Асмолов, 1983, с. 121]). Отсюда активная роль студента в процессе адаптации наряду с активностью педагогической системы вуза, т. е. их взаимоактивность.

3. Учитывая объективную неизбежность адаптивных явлений в вузе, хотя известны и случаи срыва, дезадаптации, как результат перехода личности из одной социальной сферы в другую, следует различать управляемый уровень адаптации и спонтанный. На управляемом уровне, когда происходит целенаправленное воздействие вузовской педагогической системы на воспитание необходимых для успешного обучения в вузе качеств

личности студента, возникает вопрос о сокращении сроков адаптационного периода.

4. Русский язык как средство общения для иностранного студента становится и средством развития мышления и умения осуществлять самостоятельный поиск информации в различных источниках [Границкая, 1979].

НИК в достаточной степени обеспечивает в сжатые сроки овладение русским языком как средством коммуникации, формирование языковой компетенции. Он способствует не только языковой и речевой, но и психологической и социальной адаптации иностранных студентов к учебе в языковой среде.

Под психологической адаптацией мы понимаем активность личности в процессе уподобления среде и преобразование ею среды [ФС, 1983], что согласуется с взаимоактивностью вузовской системы и студента в процессе адаптации.

Под социальной адаптацией мы понимаем „вид взаимодействия личности (или социальной группы) с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников” [ФС, 1983, с. 12 — 13].

Следует отметить, что в вузовской педагогике и психологии выделяется и социально-психологическая адаптация студентов к условиям учебы в вузе. В процессе адаптации происходит включение личности в новую социальную среду, в результате активного взаимодействия с которой она меняет привычные и формирует новые стереотипы деятельности в целях достижения максимальной успешности и субъективной удовлетворенности [Шафажинская, 1981].

Уточнив некоторые термины в самом общем виде, остановимся на вопросах развития личности студента, обучения его умениям самостоятельной работы как важного условия преодоления дидактического барьера.

В результате исследования учебной деятельности студентов I—III курсов педагоги высшей школы пришли к выводу, что необходимо учить студентов учиться, так как абсолютное большинство из них нуждается в обучении приемам и навыкам самостоятельной работы с учебной, научной и политической литературой, умениям конспектирования лекций и т. д. Критерием адаптированности к учебному процессу в вузе считается формирование устойчивой потребности студентов в самообразовании и самоконтроле. На подготовительном факультете зафиксировано значительное (на 39%) превышение времени на самоподготовку (в частности по русскому языку), что свидетельствует о недостаточном уровне сформированности навыков самостоятельной работы.

Организация самостоятельной работы студентов подготовительного факультета — беседы о методике и последовательности выполнения домашних заданий, рекомендации по способам формирования навыков и умений умственного труда, знакомство с графиком проведения контрольных мероприятий по каждой дисциплине, сочетание групповой, индивидуальной и самостоятельной форм работы на занятиях по русскому языку, — должны способствовать сокращению адаптационного периода студентов к учебной деятельности.

Во время опытного обучения студентов с использованием НИК увеличивалась доля самостоятельной работы на занятии по русскому языку от 2% учебного времени в период первого цикла устной речи до 28% в период перехода к методике „Старта”. Дальнейшее расширение самостоятельной работы на занятиях не предусматривалось. Так, навыки и умения самостоятельной работы формировались у студентов в процессе выполнения предречевых и речевых упражнений (формирование фонетических, лексических и грамматических навыков говорения — самостоятельное выведение правил; ориентировка в микрорайоне, зоне отдыха, центре города, использование общественного транспорта и т. д. с последующим рассказом в аудитории о том, как было выполнено проблемное задание преподавателя).

В результате целенаправленного формирования навыков самостоятельной работы было отмечено на занятиях уменьшение времени на самоподготовку по русскому языку на 53—61%. Несколько уменьшилось время на самоподготовку по другим предметам, что свидетельствует об определенном уровне адаптации студентов к условиям учебы на подготовительном факультете.

Эффективность НИК в значительной мере объясняется заинтересованностью обучающихся. Иностранцы студенты, прибывающие в Советский Союз, стремятся быстро и качественно овладеть русским языком с целью получения специальности. Стимулирующую роль играет также возможность получения наряду с основным дипломом диплома преподавателя русского языка.

Начальный интенсивный курс русской речевой адаптации иностранных учащихся в условиях ранней специализации создается на подготовительном факультете Одесского политехнического института (ОПИ) с 1981 г. Рабочая модель НИК создавалась поэтапно: была доказана принципиальная возможность применения интенсивного обучения в условиях подготовительного факультета, создавались материалы НИК, проверялась их эффективность. В рабочую модель курса вошли следующие составные части: методическая программа курса, пособие для

студента, пособие для преподавателя, различные вспомогательные средства обучения. Степень разработанности каждой из них на сегодняшний день различна. Остановимся подробнее на характеристике каждой части.

Методическая программа курса содержит описание цели, сроков, организации учебного процесса, методов и средств обучения, места НИК в учебном комплексе „Старт”.

Целью НИК является введение в общение, последовательное подключение учащихся к учебной, бытовой и культурной сферам, психологическая, социальная и речевая адаптация студентов в языковой среде, ознакомление с советской действительностью.

Срок обучения — 40 — 45 дней, или 170 часов. Организация учебного процесса в это время предусматривает три цикла устной речи (по 10 дней), целью которых является формирование умений и навыков устной речи, и два межцикловых этапа ориентировки в языке (по 4 дня); „буферный” период перехода на общепринятую методику учебного комплекса „Старт” (7 дней). Языковой и речевой материал курса соответствует материалу программы для подготовительного факультета, но он подвергнут компрессии.

Во время циклов устной речи обучение проводится по методу активизации резервных возможностей личности, а в период межцикловых этапов — по сознательно-практическому, что обеспечивает индивидуальные стратегии усвоения материала учащимися.

Особенностью НИК для подготовительного факультета является то, что он предусматривает обучение коммуникативным умениям в процессе неанализируемого усвоения учебного материала при работе по интенсивной методике и обучение системе языка в процессе анализируемого усвоения при работе по общепринятой методике. Становление коммуникативных навыков и умений осуществляется на основе психолого-педагогических принципов интенсивного обучения (активизации учебной деятельности группы через активизацию учебной деятельности каждого, поэтапно-концентрической организации овладения учебным материалом, личностно-ролевой организации учебного процесса). Преимущественное развитие получают навыки и умения устной речи и техники чтения. Становление навыков письма происходит в более сжатые сроки (через 2 — 3 недели после окончания занятий с использованием НИК).

Единицей обучения является простое высказывание, под которым мы «вслед за И. А. Зимней... понимаем высказывание об одном предмете реальной действительности с единичной „свернутой” предикацией (простое предложение) или с рас-

ширенной предикацией (сложноподчиненное предложение)...» [Журавлева и др., 1982, с. 6].

НИК обладает целостностью и открытостью, что обеспечивает его органическое включение в учебный комплекс „Старт“.

Пособие для студента состоит из 10 сюжетных уроков-полилогов („Знакомство“, „Институт“, „Семья“, „Советский город“, „Выходной день“, „Иностранные студенты в СССР“, „Климат“, „Система образования в СССР“, „Космос служит народу“, „Поездка на конференцию“), два из которых являются повторительными. Уроки переведены на родной язык студентов или язык-посредник. Перевод не является средством семантизации слов, а вводит в ситуацию, передает смысл для неанализируемого восприятия высказывания. Уроки включают около 2000 лексических единиц, из них 150 страноведческих, и основы базовой грамматики. Материал уроков отобран с учетом коммуникативных потребностей студентов-иностранцев в начальный период их жизни в СССР. Отобраны адекватные для коммуникации в типичных ситуациях общения речевые и языковые средства. Формирование социально-культурного (страноведческого) плана общения у иностранных студентов проводится комплексно в сжатые сроки. Этому способствует страноведческий аспект пособия, где фоновая информация об СССР включена по принципу концентризма. Так, если во втором уроке студенты знакомятся с конкретным вузом, где они учатся, то в пятом — с другими вузами, где учатся их друзья в СССР, а в восьмом — с системой образования в Советском Союзе. Подобно этому идет изучение темы „Советский город“.

Речевой материал уроков усваивается благодаря максимальному приближению предлагаемых учебных ситуаций к реальному общению. Если в пособии для студента и в лабораторных работах к НИК студенты занимаются по учебным текстам, то в разработке к урокам этот текст получает реальное наполнение из жизни группы и конкретного студента. Здесь речь идет уже не о выходном дне вообще, а об определенном выходном дне каждого студента, не о театре, музее или концерте вообще, а о том, который к тому времени уже посетила группа.

Пособие для преподавателя представляет собой методические разработки к каждому уроку, материалы межцикловых этапов, входного текста, контролей к каждому уроку курса, итогового контроля.

В группу вспомогательных средств обучения курса входят лабораторные работы [Лабораторные работы, 1982], используемые в период управляемой самоподготовки, аудиовизуальные средства и т. д.

Лабораторные работы к НИК проводятся ежедневно с 16 до 18 часов во время самоподготовки. Студенты прослушивают тексты уроков курса с переводом на нужный язык, выполняют предречевые и речевые упражнения.

Аудиовизуальные средства НИК включают тематические подборки слайдов и рисунков, тексты песен, русские пословицы в рисунках, фоновую музыку, музыкальные программы для релаксации и активизации. Они широко используются в ходе каждого урока для формирования фоновых знаний студентов об СССР: ознакомление с природой, памятниками архитектуры, культуры и быта, экспозициями крупнейших советских музеев, произведениями прикладного искусства на соответствующем фоне русской классической и советской музыки; для приобщения к культуре страны изучаемого языка, для воспитания эстетического вкуса. Например, перед уроком „Климат СССР“ демонстрируются слайды „Времена года в картинах русских художников“ под музыку пьес П. И. Чайковского „Времена года“.

Таким образом, все указанные выше части НИК органично входят в существующую уже систему средств обучения на подготовительном факультете.

С 1981 по 1984 г. интенсивное обучение на подготовительном факультете ОПИ с использованием НИК прошел 121 студент из 36 стран Азии, Африки и Латинской Америки. К работе по интенсивной методике подготовлены 8 преподавателей. Апробировалось дидактическое обеспечение НИК, намечались пути перехода с интенсивной на общепринятую методику, определялись роль и место курса в комплексе „Старт“.

Оценивая эффективность НИК, следует отметить, что процент усвоения лексики от урока к уроку повышался и достиг к концу курса у большинства учащихся 70 — 83%. Навыки аудирования и говорения у студентов опытных групп были сформированы быстрее, их уровень превышал требования программы для первого семестра. Уровень развития навыков чтения и письма соответствовал требованиям программы. В результате применения интенсивного курса быстрее происходит психологическая, социальная и речевая адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в Советском Союзе. Преподаватели других дисциплин отмечают лучшую языковую подготовку. Формируется высокоуровневая мотивация, которая переносится с изучения русского языка на другие предметы. Интенсивно формируется коллектив в интернациональной студенческой группе. Все это способствует успешному решению задач учебно-воспитательного процесса на подготовительном факультете.

Подводя итоги изложенному, нужно отметить, что существующая система средств обучения может быть дополнена, на наш взгляд, еще одним компонентом — начальным интенсивным курсом русской речевой адаптации в условиях ранней специализации, который является модификацией учебного комплекса „Старт” для определенных условий и контингента.

Результаты опытного обучения иностранных студентов с применением интенсивной методики в условиях языковой среды позволяют прогнозировать эффективность ее в условиях отсутствия среды. В этом случае НИК может служить средством ее воссоздания.

С. П. Олейник, П. Г. Чеботарев

ТИПОЛОГИЯ И ОБРАЗЦЫ КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕСТОВ ДЛЯ УЧЕБНИКА РУССКОГО ЯЗЫКА

Теория и практика тестирования в целом довольно последовательно следует за эволюцией ведущих методических концепций и определяется содержанием, которое мы вкладываем в понятие „владение изучаемым языком”. За последние десятилетия методика дважды переформулировывала содержание этого понятия и, соответственно, дважды пересмотрела принципы построения и реализации тестовых заданий.

I. Лингвистически ориентированная методика, реализующая модель „текст — текст” считает, что владеть языком — значит уметь синтезировать и анализировать формально корректные („отмеченные”) предложения безотносительно к их значению (семантике) и предназначению (прагматике). Тестирование лингвистического владения языком осуществляется через манипулятивные задания — подстановки, перестановки, сворачивания и разворачивания, трансформации и конверсии. На такую технику тестирования опирались в 60-е гг. учебники и учебные курсы, восходящие к дескриптивной и генеративной лингвистике и поведенческой психологии в духе классического бихевиоризма [Ладло, 1960; Бернштейн, 1968; Кларк, 1972].

II. Методика, ориентированная на учебный процесс и реализующая модель „смысл — текст — смысл”, рассматривает владение языком как владение „связной речью” / „видами речевой деятельности”, что предполагает умение конструировать предложения по образцу, извлекать высказывание из предложения и идентифицировать / дифференцировать предложения по смыслу безотносительно к задачам реального общения.

Тестирование учебного владения языком (речевой компетенции) проводится с помощью заданий манипулятивного типа, перечисленных в п. I, но с ограничениями семантического порядка: если в лингвистических тестах необходимо построить просто осмысленные фразы и предложения, то в речевых тестах от учащегося требуется сохранить смысловое тождество фразы (предложения) в ходе манипуляций над материалом [Зимняя и др., 1970, 1972; Власова, Сафьянова, 1982, и др.].

III. Коммуникативно-ориентированная методика, реализующая модель „интенция — сообщение — интенция”, понимает владение языком как использование вербальных средств для достижения невербальных целей, т. е. для решения задач взаимодействия и взаимопонимания. Содержанием коммуникативных тестов является измерение уровня владения коммуникативной компетенцией — умение кодировать свои интенции в сообщения, извлекать их из сообщений, строить свою тактику общения в соответствии со своими намерениями, намерениями собеседника или обстоятельствами общения [Перрин, 1977; Контроль, 1979]. Эта концепция обучения и реализующие ее учебники и программы считаются наиболее перспективными в 80-е гг. Представление о коммуникативном (практическом) владении иностранным языком получило обоснование практически во всех методиках [Документация, 1977; Риверс и Темперли, 1978; Костомаров, Митрофанова, 1982; Методика, 1982; Методика, 1982а], однако в области тестирования коммуникативной компетенции наблюдается некоторое отставание, в результате чего оценка, выбор и внедрение учебника в практику обучения осуществляются по языковым и речевым параметрам, коррелирующим с коммуникативным уровнем учебника, но не тождественным ему, поскольку уровень корреляции речевой и коммуникативной деятельности оценивается как 0,7 [Валетте, 1977].

Цель нашей статьи состоит в том, чтобы предоставить авторам, преподавателям и методистам, а также рецензентам и редакторам несложный набор тестов, позволяющих судить о коммуникативной ценности учебника по результатам опытного обучения.

В методической литературе, рассматривающей уровни владения изучаемым языком [Лапидус, Носенко, 1970; Штульман, 1971; Лофгрени, 1972; Нольд, 1977; Оллер, Перкинс, 1978; Протасова, Соболева, 1979], обычно используются следующие критерии:

1) адекватность коммуникации — учащиеся владеют языком адекватно, если в позиции получателя сообщения умеют извлекать из текста установки, мотивы и цели гово-

рящего (пишущего) и понимать его тактику — последовательность и выбор шагов к достижению цели, а в позиции отправителя умеют вербализовать свою речевую тактику в соответствии с собственными установками, мотивами и целями;

2) **э ф ф е к т и в н о с т ь к о м м у н и к а ц и и** — учащиеся владеют языком эффективно, если они умеют использовать усвоенные тактики общения в сходных, но не идентичных ситуациях общения, т. е. владеют умениями трансфера (переноса) учебной коммуникативной компетенции;

3) **а у т е н т и ч н о с т ь к о м м у н и к а ц и и** — учащиеся владеют языком аутентично, если их речевое поведение соответствует традициям и нормам общения, принятым в культуре данного народа, и не создают барьеров в общении.

Уровень **а д е к в а т н о с т и** коммуникативных умений измеряется путем определения соответствия речевого поведения учащихся поставленной перед ними задаче общения. Мы будем говорить, что учащийся владеет языком адекватно, если по тексту с известным языковым и речевым материалом он может понять намерение или тактику автора текста, а по заданной ситуации общения построить тактику собственного речевого поведения. Другими словами, адекватность коммуникативного поведения определяется по оси „решает / не решает задачи общения”, а уровень адекватности измеряется временем, потраченным учащимся на решение задачи. Точкой отсчета является время, необходимое среднему носителю изучаемого языка со сходным уровнем неязыковой подготовки на решение аналогичных задач.

Уровень **э ф ф е к т и в н о с т и** определяется умением решать задачи общения, которые заведомо не ставились в учебном курсе, но обеспечены языковым и речевым материалом и решаются с помощью тактик, усвоенных в ходе обучения, или с помощью рекомбинаций усвоенных тактик. Мы будем говорить, что учащиеся владеют языком эффективно, если они могут выполнять задания на трансфер коммуникативного умения. Иначе говоря, эффективность коммуникативного поведения определяется по оси „активно, инициативно / пассивно, репродуктивно” — „активно, инициативно / пассивно, репродуктивно”, а уровень эффективности определяется числом заданий на трансфер коммуникативного навыка, с которым справляется испытуемый. Точкой отсчета является число аналогичных заданий, которые могут решить носители языка сходного уровня общеобразовательной и профессиональной подготовки.

Уровень **а у т е н т и ч н о с т и** коммуникативных умений измеряется посредством установления соответствия речевого

поведения учащегося ситуациям общения, ролям и статусам ее участников, нормативностью его речи. Мы будем говорить, что учащийся владеет языком аутентично, если его речевое поведение в заданных программой и учебным курсом ситуациях общения не отличается от поведения носителя языка. Иначе говоря, аутентичность коммуникативной деятельности определяется по оси „идиоматично, стандартно, принято / неидиоматично, нестандартно, непринято”, а уровень аутентичности измеряется числом прагматических ошибок, когда носители языка говорят: „Я вас понимаю, но по-русски так не говорят в этой ситуации”; „Ваша мысль звучит не по-русски”.

Для проверки адекватности коммуникации используются в основном две процедуры. Для выяснения перцептивных возможностей учащегося применяют предъявление на слух или для чтения текста (фрагмента текста), содержащего ту или иную интенцию, и предлагают учащемуся с помощью вопросов, побудительных реплик или набора ответов расшифровать интенцию.

1. А. Ты идешь сегодня вечером в кино?

Б. Трудно сказать, я сегодня так занят.

Т е с т о в о е з а д а н и е: Идет ли Б в кино? Насколько вероятно, что Б пойдет в кино?

2. А. Сегодня приезжает Софья Андреевна.

Б. Я уже видел телеграмму, сходи купи цветы.

Т е с т о в о е з а д а н и е: Переформулируйте реплики диалога так, чтобы они минимально повторяли образец.

3. А. Дай мне, пожалуйста, этот журнал.

Б. Там нет ничего интересного.

Т е с т о в о е з а д а н и е: Выберите правильную интерпретацию: 1) Б не читал журнал; 2) Б не хочет давать А журнал; 3) Б считает, что не стоит читать журнал.

4. Уважаемые коллеги!

а) В своем выступлении мне хотелось бы остановиться на экономической стороне охраны окружающей среды.

б) Я считаю, что оценивать очистное оборудование следует не только по отношению к тому экологическому эффекту, который оно дает в связи с охраной среды, но и по отношению к тому, как оно влияет на себестоимость и цену продукции.

в) Мы сталкиваемся с таким парадоксом: чем лучше и надежнее система очистных сооружений, тем выше ее стоимость и, следовательно, цена выпускаемой продукции.

г) Поэтому с экономической точки зрения следует учитывать не только положительный эффект, который получается от охраны природных богатств, но и отрицательный эффект, который связан с дополнительными расходами.

Т е с т о в о е з а д а н и е: Укажите, в каком абзаце (а, б, в, г — нужное подчеркните) докладчик: 1) излагает основное содержание своего выступления (а, б, в, г); 2) конкретизирует условие задачи (а, б, в, г); 3) сообщает, по каким двум параметрам оценивается эффективность очистных сооружений (а, б, в, г); 4) соотносит данную задачу с классом решений (а, б, в, г).

Собственно продуктивные потенции учащихся могут контролироваться с помощью таких типов заданий, как воссоздание фрагмента текста или целого текста либо выбора правильного ответа из множества данных.

Подобного типа тесты широко использованы в учебнике „Темп-1” для текущего контроля диалогической речи. В частности, текст представляет собой диалог с пропущенной репликой, которую учащимся предлагается восполнить:

5. а) — ...?
— Нет, к сожалению, номеров нет.
б) — ...?
— Нет, только двухместные.

В более сложных ситуациях обычно предъявляются не только фрагменты диалога, но и даются дополнительные условия коммуникации (цели, ролевые отношения учащихся и т. п.), существенные для данного коммуникативного акта. Такого типа задания широко используются на олимпиадах для школьников по русскому языку в некоторых странах (например, в ГДР), на экзаменах в школе. Примеры:

6. Представьте себе, что вы встретились со специалистом из СССР, занимающимся теми же проблемами, что и вы. Расспросите его о том, как, в каком аспекте он занимается этой проблемой.

- ...?
— Эта проблема впервые была у нас сформулирована в 1975 году.
— ...?
— На мой взгляд, это не только теоретическая, но и практическая задача.
— ...?
— Разработку проблемы ведет несколько организаций, в том числе и то учреждение, где работаю я.

Для контроля продуктивных возможностей учащихся в рамках монологической письменной речи используется и прием восстановления текста по некоторому набору данных (с образцом или без образца).

Например, в тексте 4 можно пропустить один абзац и предложить задание на формулировку интенции (замысла) автора: „Восстановите пропущенный фрагмент текста, где автор говорит о... / Восстановите текст, пользуясь данными (цифровой информацией, названиями, реалиями)”.

К этому же классу тестовых заданий следует отнести построение устного или письменного сообщения по аннотации, по заданному плану, по таблице, чтение чертежа, расшифровку конспекта или текста с сокращениями.

Уровень адекватности проверяется и невербальным исполнением вербальных инструкций. Например:

7. Прочитайте инструкцию и поднимите / опустите седло велосипеда по своему росту: „Седло устанавливается так, чтобы велосипедист касался педали при нижнем положении пяткой вытянутой ноги. Для установления седла отверните гайку 1, поднимите или опустите седло и вновь затяните гайку”. [На рисунке дана схема велосипеда.]

К о н т р о л ь н ы й в о п р о с : Как проверить, правильно ли выбрана высота седла?

Сходное задание на решение поведенческой задачи с опорой на вербальную информацию:

8. Прочитайте ярлык к товару. [Ярлык изображен на рисунке.] Нужно определить: 1) какому изделию он принадлежит; 2) из какого материала оно изготовлено; 3) как называется предприятие-изготовитель.

Функционально близкий класс тестов образуют занимательные задачи по математике, физике, лингвистике, логике и психологии (например, из научно-популярных журналов и книг), а также учебные задачи по специальности, конкурсные задачи к олимпиадам и т. п. Приведем два примера подобных заданий.

9. а) Сравните родственные слова русского и сербского языков: вода, гроза, терем, колоть, брать — вода, гроза, трем, клати, брат. Если вы правильно установили фонетические соотношения языков, вам будет нетрудно построить русские аналоги для сербских слов *сребро*, *вран*, *грах*, *врана*.

б) Дано: одно допущение — вы умеете отличать правильное предложение от неправильного, — и одно правило — в предложении $A + B + B + \dots$ слово *Б* подчиняет слово *А*; предложение без слова *А* сохраняет правильность, без слова *Б* теряет правильность. Например: *Красивая (А) девушка (Б) спешит (В)*. Согласно правилу, *А* — подчиненное слово, *Б* — подчиняющее слово, так как *Красивая девушка спешит*. — *Девушка спешит*. Постройте модель (граф) предложения *Молодой человек никогда не опаздывает на свидания*.

Эффективность коммуникации чаще всего проверяется числом наиболее вероятных решений, которые может предложить учащийся. В тактиках, связанных с взаимодействием партнеров, минимальное число подобных решений, которым должен владеть учащийся, — три: согласие (подтверждение, выполнение), отказ (отрицание), неопределенный ответ (заявление о некомпетентности, уход от ответа).

В проверке эффективности коммуникации используются различные процедуры, но чаще всего они связаны с дополнительными условиями в рамках заданий типа 1 — 6, которые сформулированы в специальной инструкции. Например, выразить свое согласие, несогласие с партнером; попросить время на размышление, на консультацию; принять предложение с ограничением своих обязанностей, с уточнением функций и действий партнера.

Аутентичность коммуникативных умений чаще всего проверяется либо путем заданий, в которых учащиеся должны сделать заключение об уместности той или иной формулировки, либо самостоятельно привести соответствующую формулировку.

10. По-русски можно сообщить о своем семейном положении двумя способами: а) *Я имею семью*; б) *У меня есть семья*.

Тестовое задание: Какая из этих формулировок уместна: 1) в заявлении в отдел кадров (а или б – нужное подчеркнуть); 2) в беседе с коллегой после заседания (а, б); 3) в разговоре со знакомым, которого давно не видели (а, б); 4) при заполнении формуляров и анкет (а, б).

11. Вы слышали диалог:

– *Привет! Ты где пропадаешь?*

– *А, это ты, здравствуй! Знаешь, у меня столько дел.*

Тестовое задание: Что вы можете сказать об участниках диалога: 1) они различаются по возрасту и служебному положению; 2) они не различаются по возрасту и статусу; 3) они друзья или добрые знакомые, их статусы несущественны.

Сходные тесты используются в учебнике „Русский язык для специалистов” [Арутюнов и др., 1982] для текущего контроля профессиональной ориентации:

12. Входя в лабораторию, вы услышали конец разговора:

– *И еще! Закажите в библиотеке статьи из журнала „Автоматика и телемеханика”. Вот список.*

– *Хорошо. Когда нужно заказать эти статьи?*

Тестовое задание: Что вам известно об участниках диалога? В каких они отношениях? Как можно назвать лабораторию?

Как видно из сказанного, разные аспекты коммуникативной компетенции могут проверяться с помощью одного и того же материала путем модификации тестовых заданий и форм выполнения. Приведем пример использования одного материала для многофакторного анализа с помощью разной системы заданий.

13. Прочитайте / прослушайте текст.

Советский Союз занимает на карте восточную половину Европы и северо-восточную часть Азии. Советский Союз – одна из крупнейших стран мира. Она занимает 22,4 млн. кв. км. Население составляет более 260 млн. человек.

Проверка адекватности на уровне перцепции: 1) Покажите на карте Советский Союз; 2) Скажите, какую площадь занимает Советский Союз; 3) Найдите в тексте описание того, где расположен Советский Союз.

Проверка адекватности на уровне продукции: 1) Сколько человек живет в СССР? 2) Какую площадь занимает СССР? 3) Сделайте аналогичные сообщения о своей родине.

Проверка эффективности: 1) Воспроизведите текст, не повторяя его формулировок; 2) Соотнесите высказывание с ситуацией общения:

а) Вы точно знаете площадь СССР. а) *Советский Союз – страна большая.*

б) Вы не помните точно площадь СССР. б) *Советский Союз имеет площадь 22,4 млн. кв. км.*
в) Вы ничего не знаете о площади СССР. в) *Советский Союз – одна из крупнейших стран мира.*

Проверка аутентичности: 1) Изложите информацию текста, используя минимальное количество слов (вычеркните слова и фразы, без которых основная информация останется той же); 2) Перескажите текст, а) придав ему вид статьи в энциклопедии; б) придав ему вид информации для близкого друга; 3) Укажите правильные варианты: а) *Площадь СССР составляет 22,4 млн. кв. км;* б) *Площадь СССР занимает 22,4 млн. кв. км;* в) *СССР занимает площадь 22,4 млн. кв. км.*

Для тестирования коммуникативного уровня некоторого учебника или учебного курса рекомендуется построить тестовые задания типа 1–13 по учебной теме и обработать результаты тестирования по любой достаточно распространенной методике.

О. Л. Колодий, И. С. Костина

УРОК УЧЕБНИКА И АУДИТОРНОЕ ЗАНЯТИЕ

В предлагаемой статье рассматривается один из возможных подходов к построению урока учебника и аудиторного занятия, а именно: варианты соотнесения урока учебника и аудиторного занятия, набор компонентов урока учебника и аудиторного занятия, их содержательная и функциональная характеристика и представленность.

Урок учебника можно определить как основную структурную, содержательную и функциональную единицу, которая традиционно состоит из формально выделяемых и методически мотивированных компонентов, расположенных в линейной последовательности с целью создания или совершенствования лингвистической и коммуникативной компетенций в одном или нескольких видах речевой деятельности.

Аудиторное занятие является практическим воплощением урока учебника и, следовательно, подобно уроку состоит из определенной последовательности формально выделяемых и функционально связанных этапов, отражающих взаимодействие участников учебного процесса.

В практической методике прослеживаются следующие соотношения между уроком учебника и аудиторным занятием.

1. Урок учебника равен одному аудиторному занятию и решает одну коммуникативную задачу. Урок содержит более или менее полный набор компонентов (этапов) и разделяется на

подготовительный, презентационный и тренировочный этапы. Это относится к учебникам для школы и начального обучения взрослых, когда уровень сложности коммуникативных задач и обеспечивающего их лингвистического материала относительно невелик.

2. Урок учебника равен серии аудиторных занятий и содержит несколько коммуникативных задач (подзадач), каждая из которых решается соответственно одним аудиторным занятием. Обычно такой урок учебника разделяется на несколько „микроуроков“. „Микроурок“ составляет содержание одного аудиторного занятия. Это соотношение характерно для учебников, предназначенных взрослым учащимся среднего и продвинутого этапа, когда решение сложной коммуникативной задачи распадается на последовательность подзадач, решаемых на достаточно значительном языковом и речевом материале.

3. Урок учебника равен серии аудиторных занятий, но решает одну коммуникативную задачу. В этом случае содержанием занятий является одна из стадий учебной деятельности. Иначе говоря, первое занятие посвящено формулированию и объяснению установки, второе занятие сводится к созданию ориентировочной основы, третье состоит из исполнительских действий, а заключительное занятие отводится контролю, коррекции, обобщению. Уроки такого типа встречаются в учебных курсах, когда выполнение одной коммуникативной задачи требует овладения значительным новым лингвистическим материалом.

Применительно к этой ситуации наиболее целесообразным представляется членение урока учебника и аудиторного занятия по границам этапов учебной деятельности. Основанием для такого требования служит мнение преподавателей-практиков, состоящее в том, что аудиторное занятие можно считать удачным, когда оно не прервано на середине какого-либо этапа, например этапа введения или объяснения материала.

Решение делить уроки учебника по границам этапов учебной деятельности лучше назвать вынужденным, чем оптимальным, поскольку в этом случае разрывается естественная связь между установкой и ее реализацией; в последующие аудиторные занятия выносятся повторение предшествующих, увеличивается объем домашних заданий, снижается мотивация обучения.

4. Урок учебника равен серии аудиторных занятий, при этом коммуникативная задача не сформулирована и отсутствуют указания на части урока, реализуемые в ходе одного занятия. Эта модель отражена в старых учебниках иностранных языков, ориентированных, как правило, на язык и не ориентированных на коммуникацию.

В последние годы наблюдается тенденция к увеличению числа учебников, основанных на двух первых подходах. Это связано с тем, что в уроке учебника и аудиторном занятии отражаются различные формы учебного взаимодействия между преподавателем и учащимися, реализуется учебная деятельность, которая может быть представлена как некоторая последовательность содержательных и функциональных компонентов. Поэтому исключение отдельных компонентов, а также временной разрыв между компонентами могут оказать негативное влияние на процесс обучения в целом.

Из исследований психологов известно, что учебная деятельность состоит из четырех основных стадий: установочной (мотивы, цели), ориентировочной (осмысление задачи, планирование, операционализация плана), исполнительской (самостоятельное выполнение целевых действий, перенос приобретенных умений на близкие виды задач), контрольной (сопоставление результата с планом, оценка результатов, коррекция). Эти универсальные стадии учебной деятельности поддаются более подробному членению. Анализ методической и дидактической литературы, анализ учебников (150 названий), аудиторных занятий (120 учебных часов), анкетирование преподавателей-практиков и авторов учебников позволили установить набор аналогичных компонентов урока учебника и этапов аудиторного занятия, которые соотносятся с психологическими компонентами, выделенными внутри четырех стадий.

Рассмотрим психологические компоненты схемы учебной деятельности параллельно с их эквивалентами в уроке учебника и возможной реализацией в аудиторном занятии.

Установочная стадия

Формирование установки — создание общей предрасположенности к планируемой деятельности [Леонтьев, 1976].

В учебнике: **название урока** — определение места урока в рамках цикла и центра, ориентация учащихся во временной и каузальной последовательности учебного процесса [Риверс, 1981].

На занятии: **оргомента** — начало урока, приветствие, сообщение преподавателем плана и целей занятия, контактные диалоги, беседа и т. п. [Добровольская, 1981], т. е. активизация учебной группы, мобилизация учащихся на решение коммуникативной задачи занятия.

Определение целей деятельности — конкретизация и разъяснение установки применительно к ситуации, мысленный путь к намеченному результату [Прангишвили, 1975].

В учебнике: **а н о н с** — тезисное изложение или план основного содержания урока, его основных задач или этапов [Методика, 1982; Дидактика, 1982].

На занятии анонс является одной из форм оргмомента.

Ориентировочная стадия

Комментирование целей — показ и комментирование действий, ведущих к достижению цели, т. е. способов достижения цели [Талызина, 1969].

В учебнике: **подготовительные упражнения и задания** — воспроизведение и активизация материала предшествующих уроков для решения новых задач, ориентация учащихся на новый материал, актуальный для целей данного урока [Пифо, 1979].

На занятии: **контроль домашнего задания** в виде повторительных и подготовительных упражнений, отсроченный контроль усвоения [Арутюнов, Трушина, 1981], подготовка учащихся к решению коммуникативных задач занятия, к восприятию нового учебного материала, необходимого для достижения цели занятия.

Восприятие — прием информации по одному или нескольким каналам связи [ПС, 1983].

В учебнике: **презентация** — предоставление учащимся материала, необходимого и достаточного для достижения целей данного урока.

На занятии: **введение нового учебного материала** [Гирард, 1977].

Осознание — процесс дешифровки и идентификации новой информации [ПС, 1983].

В учебнике **семантизация** — толкование и интерпретация единиц усвоения [Методика, 1982], сведение новой неизвестной информации к известной.

На занятии: **объяснение нового материала**. Этот этап занятия включает не только работу над лексико-грамматическим материалом, но, в отличие от урока учебника, более объемную и разнообразную информацию о нормах и правилах словоупотребления, а также стилистическое, лингвострановедческое и страноведческое комментирование.

Понимание — выделение общих и существенных признаков предмета, первичная проверка правильности отождествления полученной информации [ПС, 1983].

В учебнике: **притекстовые задания**.

На занятии: **контроль правильности понимания**. Контроль первичного усвоения, овладение существен-

ными, главными характеристиками презентуемого объекта [Иевлева, 1981], обеспечение правильности понимания и предупреждение неверного усвоения учебного материала.

Исполнительская стадия

Воспроизведение — имитация, повторение, воспроизведение образов, мыслей, прошлого опыта [ПС, 1983].

В учебнике: **формирование лингвистической компетенции**.

На занятии: **предкоммуникативные упражнения** — формальное овладение языком, умение и навык строить, преобразовывать и анализировать предложения [Фогель и Фогель, 1975]. Соотнесение и различение новых учебных единиц по их формально-смысловым, но не функциональным признакам. На занятии преподаватель организует многократное воспроизведение нового материала в связи со старым, что обеспечивает подготовку к последующей коммуникации.

Применение — фаза усвоения знаний и развития способностей, фаза умения оперировать приобретенными знаниями [ПС, 1983].

В учебнике: **формирование коммуникативной компетенции**.

На занятии: **коммуникативная тренировка** — выработка навыков и умений употреблять вербальные средства применительно к невербальным задачам общения, составляющим цель урока [Вятютнев, 1976], пользование материалом не на уровне воспроизведения (имитации), а на более высоком уровне (ре)продукции, варьирования с учетом потенциальных коммуникативных задач. Это этап выполнения коммуникативных задач, приспособленных к ситуации обучения и построенных на материале данного аудиторного задания. Упражнения мотивированы отвлекающей формулировкой и представлены как творческая или неучебная деятельность. Задания представляют собой упрощенные варианты задач реального общения. Это этап тренировки практического использования языка как средства общения.

Перенос навыков и умений на новые сферы деятельности (трансфер) — этап решения задач по аналогии, осуществление целесообразного поведения в изменяющихся условиях [ПС, 1983].

В учебнике: **задания на трансфер**.

На занятии: **коммуникативная практика** — перенос коммуникативного навыка в новые ситуации общения, использование изученного в реальном жизненном общении, в изменяющейся коммуникации [Селингер, 1972].

Контрольная стадия

Контроль — осознание достижения целей [Талызина, 1984].

В учебнике: о б о щ е н и е — сличение результатов урока с целями [Беспалько, 1977].

На занятии: к о н е ц у р о к а — подведение итогов, поощрительный комментарий преподавателя, поддержание мотивации учащихся путем демонстрации их достижений; домашнее задание — решение модифицированной коммуникативной задачи проведенного урока или подбор и предварительная обработка учебных материалов по теме следующего занятия [Методика, 1982].

* * *

Предлагаемая схема урока учебника и аудиторного занятия может считаться методически целесообразной, поскольку компоненты и этапы, представленные выше, выделяются в проанализированных уроках и занятиях и подтверждаются данными анкетирования.

Среди компонентов урока учебника и этапов аудиторного занятия выделяются о б я з а т е л ь н ы е в ы с о к о ч а с т о т н ы е, встречаемость которых в проанализированных уроках и занятиях выше 80%: презентация, семантизация, формирование лингвистической компетенции.

Обязательность перечисленных компонентов легко мотивируется с помощью деятельностной модели обучения. Любое учебное действие содержит восприятие, осознание, воспроизведение и, естественно, что эти компоненты отражаются в структуре урока и в аудиторном занятии. Однако обязательность и высокочастотность этих компонентов не говорит о том, что они не представляют трудностей для преподавателей и авторов учебников.

Для преподавателей проблема состоит в выборе форм презентации и способов семантизации, наиболее адекватных условиям обучения и учебной группе, в привлечении дополнительных материалов — упражнений на формирование лингвистической компетенции для тех учебников, где этот компонент присутствует, но не покрывает задач урока.

Для авторов учебника основные трудности относятся к распределению учебного материала между „Книгой для учащегося” и „Книгой для преподавателя” по принципу „необходимость и достаточность” („Книга для учащегося”), „полнота и вариантность” („Книга для преподавателя”).

К о б я з а т е л ь н ы м н и з к о ч а с т о т н ы м к о м п о н е н -

там и этапам урока и занятия относятся название урока (редко представлено в учебнике), анонс (редко представлен в учебнике и на занятии), формирование коммуникативной компетенции (коммуникативная тренировка), задания на трансфер (коммуникативная практика).

Обязательность этих низкочастотных компонентов (этапов) легко объяснить с позиций теории деятельности. Любое сложное действие начинается с формирования определенной установки (название урока, оргмомент), с осознания цели (анонс, оргмомент), а заканчивается выполнением программ по сокращенной схеме (формирование коммуникативной компетенции) и переносом приобретенных навыков и умений на новые сферы деятельности (трансфер). Пренебрежение этими компонентами оборачивается снижением мотивации, успеваемости и, наконец, отсеком учащихся.

Низкочастотность обязательных компонентов урока и этапов аудиторного занятия не означает их методическую факультативность, а отражает: а) переходный процесс современной методики от обучения формальной речи к обучению общению; б) все еще сильные традиции предкоммуникативного (речевого) подхода к обучению; в) недостаточную разработанность структурно-содержательных компонентов урока и этапов аудиторного занятия в методике преподавания русского языка как иностранного.

В настоящее время основная работа по включению в учебный процесс обязательных, но низкочастотных этапов все еще, к сожалению, ложится на плечи преподавателя, который, используя свой опыт, создает упражнения и задания, обеспечивающие овладение коммуникативными навыками и умениями и генерализацию усвоенного.

Для авторов учебников основные трудности относятся к созданию типов коммуникативных заданий и заданий на трансфер, к распределению обязательных низкочастотных компонентов урока в структуре учебного комплекса. По нашему мнению, компоненты должны быть четко выделяемы специальными разделами в „Книге для учащегося” и подробно прокомментированы в „Книге для преподавателя” с указанием на наиболее распространенные и интересные реализации.

Результаты проведенной работы позволяют утверждать: обязательные низкочастотные компоненты урока и этапы аудиторного занятия заслуживают дальнейшего исследования и использования в практике обучения и при создании учебно-методических материалов.

- Арутюнов и др., 1982: *Арутюнов А. Р., Ожегова Н. С., Прохоров Ю. Е.* Русский язык для специалистов: Учебник. М., 1982.
- Арутюнов, Трушина, 1981: *Арутюнов А. Р., Трушина Л. Б.* Протокол анализа и оценки урока иностранного языка. — Русский язык за рубежом, 1981, №2.
- Арутюнов, Трушина, Чеботарев, 1981: *Арутюнов А. Р., Трушина Л. Б., Чеботарев П. Г.* Многофакторный количественный анализ учебников иностранных языков. — В кн.: Содержание и структура учебника русского языка как иностранного / Сост. Трушина Л. Б. М., 1981.
- Асмолов, 1983: *Асмолов А. Г.* Основные принципы психологической теории деятельности. — В кн.: А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. Запорожца А. В. М., 1983.
- Белошапкина, 1980: *Белошапкина В. А.* О принципах описания русской синтаксической системы в целях преподавания русского языка как неродного. — Русский язык за рубежом, 1980, №5.
- Белошапкина, Володина, 1980: *Белошапкина В. А., Володина Г. И.* О принципах описания простого предложения в целях преподавания русского языка как неродного. — Там же.
- Берман и др., 1968: *Берман И. М., Бухбиндер В. А., Безденежных М. Л.* Формирование потенциального словарного запаса при обучении русскому языку как иностранному. — Там же, 1968, №4.
- Бернштейн, 1968: *Бернштейн М. С.* К методике составления и проверки тестов. — Вопросы психологии, 1968, №1.
- Беспалько, 1977: *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающихся систем. Воронеж, 1977.
- Бим, 1977: *Бим Л. И.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
- Борзенко, 1983: *Борзенко С. Г.* Обучение иностранных студентов-медиков профессиональному общению на русском языке. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
- Васильева, 1973: *Васильева А. Н.* Базовый потенциальный словарь для чтения художественной литературы на продвинутом этапе обучения. М., 1973.
- Васильева, 1981: *Васильева А. Н.* Функциональное направление в лингвостилистике и его значение в преподавании русского языка как иностранного. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1981.
- Верещагин, Костомаров, 1981: *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* О лингвострановедческом аспекте учебника. — В кн.: Содержание и структура учебника русского языка для иностранцев / Сост. Трушина Л. Б. М., 1981.
- Верещагин, Костомаров, 1983: *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983.
- Винницкая, 1981: *Винницкая В. М.* Особенности функционирования именного сказуемого в учебно-научной литературе технического профиля. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
- Власова, Сафьянова, 1982: *Власова Н. С., Сафьянова Н. Ф.* Поэтапные и конечные требования к развитию речевых навыков и умений на материале научного стиля. — В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев. Вып. 21. М., 1982.
- Вятютнев, 1963: *Вятютнев М. Н.* Модели обучения иностранным языкам в работах Г. Пальмера, Ф. Френча, А. Хорнби, Т. Менона, Ч. Фриза, Р. Ладо. — Иностранные языки в школе, 1963, №3.
- Вятютнев, 1976: *Вятютнев М. Н.* Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. — В кн.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на III Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. М., 1976.
- Вятютнев и др., 1982: *Вятютнев М. Н.* Книга для учителя / Вятютнев М. Н., Вохмина Л. Л., Кочеткова А. И., Башилова О. П. М., 1982.
- Вятютнев, 1984: *Вятютнев М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
- Гальперин, 1976: *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М., 1976.
- Гез, 1968: *Гез Н. И.* Некоторые вопросы теории урока иностранного языка. — Иностранные языки в школе, 1968, №4.
- Гейченко, 1985: *Гейченко Е. И.* Обучение устному учебно-профессиональному общению на русском языке студентов-нефилологов I курса. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1985.
- Границкая, 1979: *Границкая А. С.* Основы научной организации учебного процесса по иностранным языкам: Текст лекций. М., 1979.
- Денисов и др. 1976: *Денисов П. Н., Морковкин В. В., Скопина М. А.* О лингвистическом аспекте отбора лексики. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / Под ред. Миролюбова А. А., Сосенко Э. Ю. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1976.
- Дидактика, 1982: *Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. Скаткина М. Н.* 2-е изд., перераб. и доп. М., 1982.
- Добровольская, 1981: *Добровольская В. В.* От плана к уроку. — Русский язык за рубежом, 1981, №1.
- Докторова, 1979: *Докторова А. Д.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л., 1979.
- Журавлева, 1981: *Журавлева Н. А.* Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1981.
- Журавлева и др., 1982: *Журавлева Л. С., Аркадьева О. М., Исаева Э. А. и др.* Старт-3. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Основной курс: Книга для преподавателя. М., 1982.
- Зимняя и др., 1970: *Зимняя И. А., Китросская И. И., Мичурин К. А.* Самоконтроль как компонент речевой деятельности и уровни его становления. — Иностранные языки в школе, 1970, №4.
- Зимняя и др., 1972: *Зимняя И. А., Крупник К. И., Соколова Н. Б.* Итоги хронометрирования занятий по иностранным языкам в МГПИИЯ им. М. Горького. — В кн.: Обучение иностранным языкам в высшей школе / Отв. ред. Бородулина М. К., Гез Н. И. М., 1972.
- Зиновьева и др., 1979: *Зиновьева М. Д., Златкина С. И., Князева В. П.* К проблеме создания лингвострановедческого минимума для начального этапа. — В кн.: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. М., 1979.
- Золотова, 1982: *Золотова Г. А.* О лингвистических основаниях коммуникативной типологии речи. — Русский язык за рубежом, 1982, №5.
- Зуев, 1983: *Зуев Д. Д.* Школьный учебник. М., 1983.

- Иванова, 1983: *Иванова Н. В.* Обучение студентов-иностранцев письму на русском языке с учетом коммуникативных потребностей в учебно-профессиональной сфере общения (технический профиль, начальный этап). Дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
- Иевлева, 1981: *Иевлева З. И.* Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М., 1981.
- Клычникова, 1973: *Клычникова З. Н.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1973.
- Князева, 1979: *Князева Т. И.* Использование контент-анализа при обучении специальным иностранным студентам на занятиях по русскому языку. — В кн.: Пути внедрения результатов социально-психологических исследований в практику коммунистического воспитания: Тезисы докладов конференции. Минск, 1979.
- Кожевникова, 1971: *Кожевникова К.* Спонтанная устная речь в эпической прозе (на материале современной русской художественной литературы). Прага, 1971.
- Колодий, 1983: *Колодий О. Л.* Отражение деятельности преподавателя и учащегося в учебнике русского для иностранцев. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
- Контроль, 1979: Об уровне подготовки по иностранным языкам в школах РСФСР в 1978/79 году. — Иностранные языки в школе, 1979, №6.
- Костина, 1984: *Костина И. С.* Урок учебника и модель учебной деятельности. — Русский язык за рубежом, 1984, №5.
- Костомаров, Митрофанова, 1978: *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Учебник русского языка и проблемы учета специальности. — Там же, 1978, №4.
- Костомаров, Митрофанова, 1979: *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Учебник русского языка для иностранцев: типизация и комплексность. — Вестник высшей школы, 1979, №3.
- Костомаров, Митрофанова, 1982: *Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* Учебный принцип активной коммуникативности в обучении русскому языку иностранцев. — В кн.: Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы: Доклады советской делегации на V Международном конгрессе преподавателей русского языка и литературы. М., 1982.
- Кузьмина, 1970: *Кузьмина Н. В.* Обучение основам профессионального мастерства в высшей школе как научная проблема. — В кн.: Социально-психологические проблемы повышения эффективности учебного процесса в высшей школе. Л., 1970.
- Лабораторные работы, 1982: Лабораторные работы к начальному интенсивному курсу русского языка / Сост. Рогачева И. П., Галюк А. В., Недранец В. С. Одесса, 1982.
- Лалидус, Носенко, 1970: *Лалидус Б. А., Носенко Э. Л.* Об объективных показателях уровня владения монологической устной речью во втором языке (продвинутый этап). — Русский язык за рубежом, 1970, №2.
- Леонова, Михеева, 1981: *Леонова Э. Н., Михеева Н. С.* Пособие по научному стилю речи (физика, химия, математика). М., 1981.
- Леонтьев, 1968: *Леонтьев А. А.* О речевой ситуации и принципе речевых действий. — Русский язык за рубежом, 1968, №2.
- Леонтьев, 1976: *Леонтьев А. А.* Некоторые лингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком. — В кн.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе / Под ред. Миролюбова А. А., Сосенко Э. Ю. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1976.
- Леонтьев, 1979: *Леонтьев А. А.* Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации. — В кн.: Синтаксис текста / Отв. ред. Золотова Г. А. М., 1979.
- Леонтьев, 1983: *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. М., 1983.
- Лобанова, Слесарева, 1984: *Лобанова Н. А., Слесарева И. П.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов: Систематизирующий курс (3-й год обучения) / Под. ред. Гака В. Г. 2-е изд. испр. и доп. М., 1984.
- Львов, 1983: *Львов М. Р.* Некоторые вопросы обучения русскому языку в свете теории речевой деятельности. — В кн.: Лингвистические основы обучения неродному языку / Под. ред. Баскакова Н. А., Шахнаровича А. М. М., 1983.
- Менчинская, 1980: *Менчинская Н. А.* Психологические проблемы активности личности в обучении. — В кн.: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: В 3-х т. / Под. ред. Ильясова И. И., Ляудис В. Я. М., 1980.
- Методика, 1982: Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. Гез Н. И., Ляховицкого М. В., Миролюбова А. А. и др. М., 1982.
- Методика, 1982а: Методика / Под ред. Леонтьева А. А., Королевой Т. А. (Зарубежному преподавателю русского языка как иностранного) 3-е изд., испр. М., 1982.
- Метса, 1980: *Метса А. А.* Что дает анализ сфер коммуникации. — Русский язык за рубежом, 1980, №6.
- Мишеа, 1967: *Мишеа Р.* Словари основной лексики. — В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Васильева М. М., Синявская Е. В. М., 1967.
- Мотина, 1983: *Мотина Е. И.* Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М., 1983.
- Мотина, Гришунин, 1982: *Мотина Е. И., Гришунин В. П.* Обучение реферированию на основе рассмотрения текста как особой коммуникативной единицы. — Русский язык за рубежом, 1982, №5.
- Пассов, 1977: *Пассов Е. И.* Коммуникативные упражнения. М., 1977.
- Пассов, 1977а: *Пассов Е. И.* Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
- Пассов, 1980: *Пассов Е. И.* Логика урока иностранного языка как методическое понятие. — Иностранные языки в школе, 1980, №6.
- Пособие, 1983: Пособие по обучению говорению (для подготовительных факультетов вузов СССР) / Изаренков Д. И., Полидва М. А., Рамси-на Т. А. М., 1983.
- Прангишвили, 1975: *Прангишвили А. С.* Психологические очерки. Тбилиси, 1975.
- Программа, 1977: Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах СССР / Авт. Ванников Ю. В., Голубева А. И., Митрофанова О. Д. и др. М., 1977.
- Протасова и др., 1981: *Протасова Т. Н., Нахабина М. М., Соболева Н. И.* Старт-2. Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР. Элементарный курс: Книга для студента. М., 1981.
- Протасова, Соболева, 1978: *Протасова Т. Н., Соболева Н. И.* Методика преподавания русского языка на подготовительном факультете. М., 1978.

- Протасова, Соболева, 1979: *Протасова Т. Н., Соболева Н. И.* О требованиях к уровню владения навыками и умениями в различных видах речевой деятельности. — Русский язык за рубежом, 1979, № 1.
- ПС, 1983: Психологический словарь / Под. ред. Давыдова Д. Д. и др. М., 1983.
- Раппопорт и др., 1976: *Раппопорт И. А., Гохлендер М. М., Сельг Р., Соттер М.* О диагностических функциях тестовой методики дополнения. — Иностранные языки в школе, 1976, № 2.
- Резолюция, 1982: Резолюция V Международного конгресса преподавателей русского языка и литературы — Прага, 16 — 23 августа, 1982. — Русский язык за рубежом, 1982, № 6.
- Русская грамматика, 1982: Русская грамматика: В 2-х т. Т. II. Синтаксис. М., 1982.
- Русский язык, 1979: Русский язык: Учебник для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений / Сост. Володина Г. И., Найфельд М. Н., Лариохина Н. М., Бахтина Л. Н. М., 1979.
- Семенов, 1983: *Семенов В. Е.* Метод изучения документов в социально-психологических исследованиях: Учебное пособие. Л., 1983.
- Сичкарь, 1983: *Сичкарь А. Ю.* Исследование критериев и разработка модели описания, анализа и оценки учебника русского языка для иностранцев. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
- Скалкин, 1979: *Скалкин В. Л.* Системность и типология упражнений для обучения говорению. — Иностранные языки в школе, 1979, № 2.
- Скалкин, 1981: *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
- Современный урок, 1981: Современный урок иностранного языка: Учебное пособие по курсу „Методика преподавания иностранных языков” для студентов III—V курсов языкового вуза / Сост. Андреасян И. М., Ратников В. Н., Павлова Л. П., Бабинская П. К. Минск, 1981.
- Сосенко, 1979: *Сосенко Э. Ю.* Коммуникативные подготовительные упражнения (при обучении говорению на начальном этапе). М., 1979.
- Степанова, 1981: *Степанова Е. М.* О начальном практическом курсе русского языка. — Русский язык за рубежом, 1981, № 5.
- Талызина, 1969: *Талызина Н. Ф.* Теоретические основы программированного обучения. М., 1969.
- Талызина, 1984: *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. 2-е изд., испр. и доп. М., 1984.
- Учебник, 1978: Учебник русского языка для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР: Тексты для чтения и развития речи. Естественнонаучный профиль / Отв. ред. Муравьева Л. С. М., 1978.
- ФС, 1983: Философский энциклопедический словарь / Отв. ред. Ильичев Л. Ф. М., 1983.
- Формановская, 1977: *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет в комментариях. София, 1977.
- Фрумкина, 1967: *Фрумкина Р. М.* Словарь-минимум и понимание текста. — Русский язык за рубежом, 1967, № 2.
- Хрентулова, 1983: *Хрентулова Л. И.* Функционально-лингвистический анализ учебно-профессионального общения (На материале ситуаций экзамена и практического занятия). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1983.
- Шафажинская, 1981: *Шафажинская Н. Е.* Роль социально-психологической адаптации студентов I курса в оптимизации учебного процесса. — В кн.: Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Горька. Вып. 179. М., 1981.
- Штульман, 1971: *Штульман М. С., Штульман Э. А.* Знания студентов по иностранным языкам как один из объектов тестирования. — В кн.: Методические записки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. Вып. 7, ч. I. М., 1971.
- Abc, 1978: *Abbs B., Candlin Ch., Edelhoff Ch., Moston F., Sexton M.* Challenges. ZGZ. 1978.
- Валетте, 1977: *Valette R.* Modern Language Testing, 2 Ed., New York, 1977.
- Гирард, 1977: *Girard D.* Linguistics and Foreign Language Teaching. London, 1977.
- Дресслер, 1972: *Dressler W.* Ein Führung in die Textlinguistik. Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 1972.
- Документация, 1977: Christ, Herbert und Piepho. Kongressdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Gießen, 1976, Limburg, 1977.
- Кларк, 1972: *Clark J.L.D.* Foreign Language Testing: Theory and Practice. Philadelphia, 1972.
- Клауер, 1974: *Klauer K. Y.* Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse in Studien zur Lehrforschung. Bol 10, Düsseldorf, 1974.
- Кэррол, 1980: *Carrol Brendan J.* Testing Communicative Performance. Oxford, 1980.
- Критический анализ, 1978: A Critical Analysis of Forms of Autonomous Learning in the Field of Foreign Language Teaching. Centre Audio-Visual, Ecole Normale Supérieure de St. Cloud, 1978.
- Ладо, 1960: *Lado R.* Language Testing, New York, 1960.
- Люфгрени, 1972: *Lofgrenn H.* Measurement of Language Proficiency, in: The German Language, Lund: Gleerup; 1972.
- Нольд, 1977: *Nold G.* Die Relevanz didaktischer Theorien für die Planung von Fremdsprachenunterricht, Linguistik und Didaktik, Bd. 30, 1977.
- Оллер и Перкинс, 1978: *Oller J. and Perkins K.* Language in Education: Testing the Tests, Rowley, Mass., Newburg House, 1978.
- Парререн, 1966: *Parreren C. F. van.* Lernprozeß und Lernerfolg. Braunschweig, 1966.
- Перрин, 1977: *Perrin G. E.* (ed.). Foreign Language Testing. CILT, 1977.
- Пифо, 1979: *Piepho H. E.* Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Frankonia Verlag. Limburg, 1979.
- Риверс, 1981: *Rivers W.* Teaching Foreign Language Skills. Chicago Press, 1981.
- Риверс и Темперли, 1978: *Rivers W. and Temperly M.* A Practical Guide to the Teaching of English as a Second Language. New York, 1978.
- Селинкер, 1972: *Selinker J.* Interlanguage. IRAZ, 1972, v. 10, № 3.
- Фогель и Фогель, 1975: *Vogel K., Vogel S.* Lernpsychologie und Fremdsprachenerwerb. Max Niemeyer Verlag. Tübingen, 1975.

РАЗДЕЛ II. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

О СОСТОЯНИИ И ЖЕЛАТЕЛЬНЫХ ПЕРСПЕКТИВАХ РУССКОЙ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ ДЛЯ ИНОСТРАНЦЕВ (вместо введения)

Как известно, русская учебная лексикография для иностранцев является в настоящее время едва ли не самой динамичной отраслью, с одной стороны, отечественной лексикографии как таковой, а с другой, — педагогической русистики. Особенно заметными следует признать достижения учебной лексикографии в теоретическом плане. Вместе с тем, с точки зрения сегодняшних нужд современное состояние практического учебного лексикографирования нельзя назвать вполне удовлетворительным. Словари и другие произведения лексикографического жанра, которыми мы сейчас располагаем, покрывают далеко не все потребности обучения русскому языку иностранцев. В очень малой степени удовлетворяется потребность в учебных толковых и идеографических словарях, словарях синонимов и некоторых других. Более благополучным можно считать положение с лингвострановедческими словарями, словарями сочетаемости, фразеологическими, грамматическими, терминологическими. Некоторые словари, задуманные не как учебные, могут в определенном смысле считаться таковыми, поскольку любой нормативный словарь-справочник, характеризуясь предписывающей направленностью, обладает чертами учебного лексикографического произведения. Примером могут служить такие известные ортологические словари, как „Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка“ [Горбачевич, 1973], „Словарь трудностей русского языка“ [Розенталь, Теленкова, 1984] и „Орфоэпический словарь русского языка“ [Аванесов, 1983].

Ситуация, сложившаяся в настоящее время в области практического учебного лексикографирования, может быть иллюстрирована таблицей, в которой знак + означает наличие словаря определенного типа, знак — означает отсутствие такого словаря, ± передает незначимое с педагогической точки зрения наличие

словаря¹; восклицательным знаком обозначается желательность (двумя восклицательными знаками — сугубая желательность) создания учебного словаря указанного типа; вопросительным знаком выражается сомнение в актуальности работы над словарем определенного типа.

Тип и подтип учебного словаря	Наличие	Актуальность создания
А. Словари функционально не связанной (общелитературной) лексики		
Толковый:		
малый (до 5 тыс. статей)	+ ²	?
средний (от 6 до 30 тыс. статей)	—	!!
большой (свыше 31 тыс. статей)	—	!!
Идеографический³:		
тематический	± ⁴	!
аналогический	—	!
тезаурусный	—	!!
Лингвострановедческий:		
монотематический	+ ⁵	!
политематический	—	!!
Синонимов	± ⁶	!
Антонимов	± ⁷	!
Синонимов и антонимов	—	!!
Омонимов	+ ⁸	?

¹ Незначимым наличием называем такую ситуацию, при которой имеющийся словарь (словари) либо по своему качеству не удовлетворяют потребностям учебного процесса, либо является лишь представителем серии подобных словарей и, естественно, не может заменить собой всю серию.

² [Розанова, 1985; Кошараш, Феньвеш, 1969].

³ О классификации идеографических словарей см. в книге В. В. Морковкина [1977].

⁴ [Бабов, Вьргулев, 1961].

⁵ [Денисова, 1983; Чернявская, 1984].

⁶ [Клюева, 1961; Евгеньева, 1975].

⁷ [Введенская, 1971; Колесников, 1972; Львов, 1981].

⁸ [Ахманова, 1976; Колесников, 1978].

Тип и подтип учебного словаря	Наличие	Актуальность создания
Паронимов:		
однокорневых	+ ⁹	?
одно- и разнокорневых	± ¹⁰	!
Омонимов и паронимов	—	!!
Стилистический	—	!!
Этимологический:		
общеэтимологический	+ ¹¹	!
внутренней формы	—	!
Сочетаемости слов:		
синтаксической и лексической	+ ¹²	!!
синтаксической	—	!
управления (именного)	+ ¹³	!
управления (глагольного)	+ ¹⁴	!
употребительных словосочетаний	+ ¹⁵	?
Фразеологический:		
общезнаменологический	+ ¹⁶	!
глагольно-именных словосочетаний	+ ¹⁷	?
пословиц, поговорок и крылатых речений	+ ¹⁸	!
разговорных цитатных формул („простых цитат“)	—	!!
устойчивых сравнений	—	!

⁹ [Бельчиков, Панюшева, 1969; Вишнякова, 1984].

¹⁰ [Колесников, 1971].

¹¹ [Шанский, 1961; Цыганенко, 1970].

¹² [Денисов, Морковкин, 1983; Анисимова, Иванова, Ульянов, 1975].

¹³ [Влахов, Муцков, 1974; Прокопович, Дерibas, Прокопович, 1981].

¹⁴ [Муцков, Влахов, 1966; Розенталь, 1981].

¹⁵ [Братусь, 1979].

¹⁶ [Жуков, 1980; Яранцев, 1981].

¹⁷ [Дерibas, 1975].

¹⁸ [Фелицына, Прохоров, 1979; Жуков, 1967].

Тип и подтип учебного словаря	Наличие	Актуальность создания
клише, штампов и разговорных формул	—	!!
Грамматический:		
общезнаменологический	—	!
морфологический	—	!
словообразовательный	± ¹⁹	!
морфемный	+ ²⁰	!
Ортологический:		
орфографический	+ ²¹	?
орфоэпический	+ ²²	!
трудностей и вариантов	+ ²³	!
Комплексный:		
демонстрирующий ²⁴ с системным обнаружением всех ценностных характеристик слова	+ ²⁵	!
объяснительный (толковый и переводной) с системным обнаружением всех ценностных характеристик слова	—	!!
синтетический ²⁶	—	!!
Частотный ²⁷		
общечастотный	+ ²⁸	?

¹⁹ [Тихонов, 1978].

²⁰ [Потиха, 1981].

²¹ [Бархударов, 1983].

²² [Аванесов, 1983].

²³ [Горбачевич, 1973; Розенталь, Теленкова, 1984].

²⁴ О понятиях „демонстрирующий словарь“ и „объяснительный словарь“ см. нашу статью в настоящем сборнике.

²⁵ [Лексическая основа, 1984].

²⁶ О понятии „синтетический словарь“ см. в книге В. В. Морковкина [1970а].

²⁷ О типах учебных частотных словарей см. в статье В. В. Морковкина и Ю. А. Сафьяна [1980].

²⁸ [Штейнфельдт, 1969; Засорина, 1977].

Тип и подтип учебного словаря	Наличие	Актуальность создания
частотно-семантический частотный активного типа	—	!!
двухязычный частотный	—	!
сводный частотный со стилевой дифференциацией	—	!!

Б. Словари функционально связанной лексики

Общенаучный (естественного цикла) и общетехнической лексики

объяснительный

—

!

объяснительно-сочетательный

—

!!

Терминов отдельных научных и технических областей

объяснительный

±²⁹

?

объяснительно-сочетательный

±³⁰

!!

В. Лексические и фразеологические минимумы

Традиционный лексический минимум

+

!

Градуальный лексический минимум

—

!!

Тематический минимум

—

!!

Традиционные фразеологические минимумы

+

!

Градуальный фразеологический минимум

—

!!

Учитывая, с одной стороны, пунктирно обозначенную лексикографическую ситуацию, а с другой — реальные потребности обучения русскому языку иностранцев, представляется целе-

²⁹ [Азизов, Марканова, 1969].

³⁰ [Торшина, Крюк, Цурков, 1981].

сообразным рассматривать в качестве первоочередных задач практического учебного лексикографирования (для иностранцев) создание и издание следующих учебных словарей:

1) полиаспектных и аспектных одноязычных, ориентированных на лексический массив, подлежащий усвоению на всех методически организованных этапах обучения русскому языку иностранных учащихся;

2) ориентированных на определенные контингенты учащихся;

3) ориентированных на определенные этапы обучения;

4) частотных словарей, лексических и фразеологических минимумов разных типов.

Широкие и весьма плодотворные исследования, осуществленные в последнее десятилетие в области педагогической лингвистики (в частности, педагогической русистики) позволяют утверждать, что одной из наиболее актуальных проблем в рамках создания одноязычных учебных словарных произведений на современном этапе следует считать не столько разработку отдельных, пусть даже новых по типу словарей, сколько создание словарных серий и систем. Именно эта мысль служит фундаментом лексикографических проектов, которые реализуются в настоящее время в ИРЯП. В основе этих проектов лежат два лексикографических первоэлемента: комплексный учебный словарь „Лексическая основа русского языка“ [Лексическая основа, 1984] и „Словарь сочетаемости слов русского языка“ [Денисов, Морковкин, 1983].

В предисловии к первому из названных словарей говорится, что одна из его основных целей — „служить основой и общим планом целой системы учебных словарей, ориентированных на лексическое ядро русского языка“. И действительно, второй раздел словаря, озаглавленный „Материалы для поаспектной работы над русской лексикой“, содержит восемь подразделов, каждый из которых представляет собой перечень лексико-методических групп (ЛМГ) определенного типа (синонимического, антонимического, омонимического, паронимического, страноведческого), порождаемых самыми частыми русскими словами. Непосредственная цель этих перечней состоит в том, чтобы, во-первых, оповестить читателя о поддающихся прогнозированию системных трудностях в усвоении того или иного слова, входящего в число наиболее употребительных в русском языке; во-вторых, предоставить ему конкретный материал, усвоение которого позволяет предотвратить прогнозируемые ошибки. Дальнейшая цель, или „сверхзадача“, обсуждаемых перечней — служить словниками соответствующих аспектных учебных словарей.

рей, ориентированных на лексическое ядро русского языка. Если учесть при этом импликацию, содержащиеся в индексе, где каждая из более чем 13 тысяч лексических единиц сопровождается указанием на ее системные характеристики, а также разрешающую силу идеографического классификатора, то приведенное выше утверждение, согласно которому „Лексическая основа...” способна породить систему учебных словарей, сразу перестанет быть умозрительным. Такую систему, в частности, должны составить учебные словари:

а) толковый со словником 20 – 25 тысяч слов, в котором семантизация заголовочных единиц строго обусловлена их лингвистическим и методическим статусом (словник создается на основе индекса „Лексической основы...”);

б) идеографический приблизительно с таким же в количественном и качественном отношении словником (словарь создается на основе синопсиса идеографической классификации, разработанного для „Лексической основы...”);

в) синонимов и антонимов;

г) омонимов и паронимов;

д) фразеологический;

е) лингвострановедческий (политематический);

ж) трудностей и вариантов;

з) этимологический (в том числе и внутренней формы).

Разработка указанной словарной системы была бы значительным приближением к решению первой из упомянутых выше задач³¹.

Большого внимания, несомненно, заслуживает вторая задача – создание учебных словарей, ориентированных на определенные в национальном, профессиональном и возрастном отношении контингенты учащихся. Одно из возможных направлений, ведущих к решению этой задачи, состоит, как нам представляется, в развертывании работ по созданию следующих серий:

а) базовых полиаспектных учебных словарей, отвечающих всем основным потребностям обучения русскому языку учащихся определенной национальности³²;

б) толково-сочетаемых (русско-иноязычных и ино-

³¹ В настоящее время в ИРЯП создаются два основных компонента системы: учебный толковый словарь среднего объема (около 25 тысяч заголовочных единиц) с дифференцированной интерпретацией слов, обладающих разной лингвистической и методической ценностью, и учебный идеографический словарь такого же объема.

³² Проект серии разработан в ИРЯП. Сейчас ведется работа (совместно со специалистами Берлинского университета им. А. Гумбольдта) над первым словарем серии, предназначенным для учащихся ГДР.

язычно-русских) словарей наиболее употребительных полнозначных слов на основе упомянутого выше „Словаря сочетаемости...”³³;

в) толково-сочетаемых терминологических словарей активного типа, соответствующих основным областям науки, техники и практической деятельности, в которых специализируются иностранные учащиеся, обучающиеся в нашей стране [Морковкин, 1984; Торшина, Крюк, Цурков, 1981].

Направление учебного лексикографирования, связанное с решением третьей задачи – созданием учебных словарей, ориентированных на определенные этапы обучения, переживает период своего становления. В самом подходе к лексикографированию в интересах определенного этапа обучения еще много неясного в теоретическом плане. Примером рассуждения, направленного на выяснение специфики указанной ориентации, может служить диссертация Э. М. Шахсуваровой, в которой рассматриваются возможные общелингвистические, методические и лексикографические импликации такого подхода применительно к созданию фразеологического словаря для начального этапа обучения (см. [Шахсуварова, 1983]).

Одним из вкладов в решение четвертой задачи можно считать подготовленную в ИРЯП книгу, содержащую систему градуальных лексических минимумов русского языка [Морковкин и др., 1985]. В этой работе решаются три основные задачи: а) представление в обобщенном и удобном для многоцелевого методического использования виде накопленных в отечественной и зарубежной лексикостатистике данных об абсолютной и относительной статистической ценности слов, входящих в лексическое ядро современного русского языка; б) построение системы градуальных лексических перечней (в систему входят восемь градуальных списков: нулевой – ≈ 500 служебных и неслужебных единиц, 1-й – 500 слов, 2-й – 1000 слов, 3-й – 1500 слов, 4-й – 2000 слов, 5-й – 2500 слов, 6-й – 3000 слов и 7-й – 3500 слов); в) формирование тематического минимума русских слов.

Вполне понятно, что последовательное совершенствование практического лексикографирования не может осуществляться

³³ Методика создания словарей сочетаемости, ориентированных на определенный иностранный язык (она разработана в ИРЯП), существует в двух взаимодополнительных вариантах, один из которых реализуется в ходе составления „Словаря сочетаемости слов русского языка для болгар” (см. [Морковкин и др., 1983]), а второй – в рамках „Немецко-русского словаря сочетаемости слов” (см. [Беме и др., 1982]).

без опережающего развития лексикографической теории. В качестве главных теоретических проблем, нуждающихся в дальнейшей углубленной разработке, могут быть названы:

а) выявление и целесообразная экспликация базового лексикографического знания;

б) создание словарной лексикологии;

в) уточнение объема и содержательного разнообразия основных разделов учебной лексикографии, в качестве которых выступают теория и практика создания учебных словарей, теория и практика минимизации словарного и фразеологического состава, теория и практика учебной лингвостатистики, теория и практика создания лексических пособий словарного типа, теория и практика формирования и представления словаря в учебнике, разработка новых и усовершенствование известных типов учебных словарей;

г) изыскание способов более адекватного в методическом отношении обнаружения в словаре основных ценностных характеристик языковых единиц;

д) изучение возможностей наиболее эффективного включения словарей в учебный процесс.

Отдельные проблемы из ряда здесь упомянутых являются предметом рассмотрения в статьях лексикографического раздела настоящего сборника.

В. В. Морковкин

В. В. Морковкин

О БАЗОВОМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

О том, что без словарей иностранные языки не изучают, знали все и всегда. О том, что словарь может рассматриваться как весьма важное, хотя и специфическое средство обучения, стали говорить сравнительно недавно. Интерпретация словаря как средства обучения была подготовлена происшедшим в конце 60-х гг. теоретическим размежеванием учебной и неучебной (общей, традиционной) лексикографии и появлением большого числа публикаций, содержащих серьезные аргументы в пользу целесообразности такого размежевания.

Следствием осознания важности учебного словаря как источника многоаспектной информации о лексике изучаемого языка и особого средства обучения явилось вовлечение в практическое лексикографирование большого числа энтузиастов,

главным образом преподавателей-практиков. Само по себе это явление несомненно следует признать положительным: благодаря ему мы имеем несколько полезных учебных словарей. Однако к созданию словарей обратилось значительное количество лиц, которые не обладают для этого ни должными знаниями, ни необходимыми навыками. Многие из них были введены в заблуждение кажущейся простотой словарного дела. Эффект простоты написания словарных статей основывается на имеющемся у каждого из нас опыте пользования лексикографическими произведениями. Читателю словаря лексикографирование кажется если и трудоемким, то уж определенно не сложным делом. Но в словарях представляется только конечный результат работы над словом. При этом чем совершеннее словарь, тем естественнее и лапидарнее его формулировки, тем он проще для восприятия. Огромный труд, затрачиваемый на создание этих лапидарных формулировок и строгих лексических перечней, в словаре не отражается, и о нем читатель не подозревает.

Словарное дело требует не только обширной лингвистической эрудиции и развитого языкового чутья, но и наличия собственно лексикографических познаний, умений и навыков, которые, к слову сказать, нельзя приобрести ни в одном учебном заведении. Более того, на русском языке до сих пор нет ни одного учебника лексикографии, в котором систематически излагался бы и оценивался накопленный опыт принятия лексикографических решений.

Лексикографирование есть, во-первых, филологическая деятельность, имеющая целью создание отдельных словарей, словарных серий и словарных систем, а во-вторых, процесс описания в словаре языковых единиц (прежде всего слов) и их совокупностей. Лексикографирование осуществляется на основе некоторой суммы правил, одни из которых носят жесткий, а другие — нежесткий характер. Правила эти нигде не собраны и не прокомментированы. Они составляют как бы некую корпоративную тайну. Больше того, каждый профессиональный лексикограф, пожалуй, не формулирует их в ясной форме даже для себя. Некоторыми он овладевает интуитивно в ходе профессионального становления, другие узнает от коллег-лексикографов в форме советов, рекомендаций и т. п. Иначе говоря, трансляция базового собственно лексикографического знания производится в настоящее время главным образом посредством устной традиции.

Допуская известное огрубление, базовое лексикографическое знание можно разделить на относящееся к понятийному

аппарату лексикографии и касающееся правил лексикографирования.

Сведения о лексикографическом понятийном аппарате распылены по многочисленным публикациям и системно нигде не интерпретированы. Между тем без их уяснения практическое лексикографирование чревато досадными недоразумениями.

Как в любой научной области, в лексикографии используются собственные и привлеченные термины. Ниже будут кратко прокомментированы основные единицы, составляющие собственно лексикографический тезаурус. Совокупность этих единиц включает термины, во-первых, относящиеся к словарному делу в целом, во-вторых образующие метаязык словаря.

Среди терминологических единиц первой группы останем только на таких, которые либо не получили достаточно однозначной интерпретации в литературе, либо вообще нигде не объяснялись. Начать следует, вероятно, с определения самого понятия „учебная лексикография“.

Учебной лексикографией называется особая область педагогической лингвистики, прикладная дисциплина, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях. Основными разделами лексикографии признаются: а) теория и практика создания учебных словарей; б) теория и практика минимизации словарного и фразеологического состава; в) теория и практика учебной лингвостатистики; г) теория и практика создания лексических пособий словарного типа; д) теория и практика формирования и представления словаря в учебнике (подробнее см. [Морковкин, 1977а]).

Основным разделом учебной лексикографии является теория и практика создания учебных словарей. Учебным словарем называется лексикографическое произведение любого типа и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства общения и сообщения. В качестве основного (конституирующего) признака учебного словаря выступает, таким образом, его обязательная обязанность. Распространенное мнение о том, что одна из определяющих черт учебного словаря состоит в его меньшем сравнительно со словарями-справочниками объеме, основано на заблуждении. По подходу к лексикографированию и преобладающей ориентации учебные словари являются антропоцентрическими.

Антропоцентрическими называются такие словари, которые создаются для целесообразного воздействия на языковое сознание человека. Их главная задача — помочь учащемуся, во-пер-

вых, в формировании языка как принадлежности сознания, во-вторых, в эффективном использовании этого языка. Антропоцентрические словари противопоставляются лингвоцентрическим, задача которых — фиксировать, описывать и оценивать имеющиеся языковые факты.

Учебные словари русского языка могут быть предназначены русским учащимся и нерусским. Словари для нерусских, в свою очередь, делятся на словари для советских нерусских учащихся и словари для иностранцев.

Принимая во внимание вид речевой деятельности, который по преимуществу обеспечивается учебным словарем, можно говорить о словарях пассивного типа (для узнавания и понимания текста), активного типа (для говорения и производства текстов) и пассивно-активных словарях. Принадлежность к одному из указанных типов отражается как на структуре словаря, так и на объеме, характере и организации информации в рамках словарной статьи.

Основываясь на типологическом разнообразии информации, сопоставляемой заголовочным единицам в учебных словарях, такие словари можно разделить на полиаспектные и аспектные. Полиаспектными называются учебные словари, в которых заголовочные единицы характеризуются с разных сторон (например, толковые, толково-сочетаемостные и т. п.). Аспектными считаются лексикографические произведения, в которых характеризуется преимущественно какая-нибудь одна сторона заголовочной единицы (например, орфографические, синонимические, частотные и т. п.).

По способу обнаружения информации о каждом заголовочном слове и словнике в целом словари бывают объяснительные и демонстрирующие. Объяснительными называются словари, в которых соответствующая их жанру информация представляется с помощью вербальных семантизирующих отрезков (слов, словосочетаний и т. п.). Объяснительные словари могут быть одноязычными (толковыми) и переводными, причем в последних заголовочные единицы могут семантизироваться с помощью переводных эквивалентов или с помощью семантизирующих текстовых отрезков (толкований) на выходном языке. Особым типом объяснительного словаря является частотный словарь, в котором существенная для этого словарного типа информация выражается с помощью числа. К демонстрирующим словарям относятся такие, в которых соответствующая их жанру информация сообщается либо простым представлением единиц словника (например, не содержащие интерпретации приводимых рядов словари синонимов и антонимов, орфографиче-

ские и т. п.), либо их особым упорядочением (например, идеографические словари и т. п.), либо каким-либо опосредованным способом (например, словари, в которых семантика заголовочных единиц раскрывается не с помощью определения, а посредством приведения показательных речений и т. п.).

По способу существования учебный словарь может быть автономным, т. е. изданным отдельной книгой, и включенным, т. е. представлять собой композиционную часть какого-либо печатного произведения. Включенный словарь, в свою очередь, может быть нерасчлененным, т. е. собранным в одном месте, и расчлененным (распределенным), т. е. представляющим собой сумму микрословариков, распределенных по отдельным компонентам печатного произведения.

По отношению к другим средствам обучения учебные словари делятся на независимые и инкорпорированные (последние создаются как элементы определенного учебного комплекса).

Нуждаются также в дополнительном объяснении понятия „словарная система“, „словарная серия“ и „лексикографическое обеспечение учебного процесса“.

Словарной системой называется совокупность разных по жанру словарей, обеспечивающих разноаспектное описание определенного (в том числе и одного и того же) массива языковых единиц (например, словарную систему должны образовать толковый, идеографический, грамматический, обратный и другие словари, ориентированные на лексическое ядро русского языка).

Словарная серия — это совокупность одинаковых по жанру и характеру лексикографирования словарей, различающихся массивами вовлеченных в описание языковых единиц. Примером словарной серии могут служить созданные и создаваемые в ИРЯП монотематические лингвострановедческие словари, а также толково-сочетаемостные словари терминов (см. [Морковкин, 1984]).

Под лексикографическим обеспечением учебного процесса следует понимать, во-первых, создание необходимых произведений учебной лексикографии (прежде всего учебных словарей, но также и лексических и фразеологических минимумов, пособий словарного типа и т. п.); во-вторых, всю совокупность лексикографических произведений, которые отвечают потребностям учебного процесса и могут использоваться в качестве особых средств обучения¹.

¹ Я намеренно отвлекаюсь от характеристики жанрового разнообразия словарей (толковые, идеографические, синонимические, граммати-

Обратимся к понятиям, составляющим метаязык словаря.

Метаязык словаря — это система понятий (и называющих их терминов), различных условных знаков, шрифтовых выделений и т. п., с помощью которых описывается словарь, его структура и содержание. Все последующие термины суть элементы метаязыка словаря.

В любом объяснительном словаре, а также в некоторых демонстрирующих словарях различаются левая и правая части. Левая часть словаря — это его словник. Правую часть составляют либо описание единиц словника (в том случае, если цель словаря — семантизация этих единиц, как например, в толковом словаре или русско-иноязычном словаре для иноязычных читателей), либо совокупность языковых единиц, являющихся переводными эквивалентами элементов словника (если цель словаря — указать читателю, с помощью каких именно языковых средств изучаемого языка передаются смысловые единицы, обозначаемые в родном языке читателей определенными элементами словника, как, например, в иноязычно-русском словаре для иноязычных читателей). Словником называется, во-первых, расположенный по определенной системе (прежде всего по алфавиту) перечень языковых единиц (слов, фразеологизмов, морфем и т. п.), подлежащих лексикографической интерпретации, во-вторых, совокупность всех заголовочных единиц словаря. Вход в словарь (словарный вход) — это лексикографический инструмент (алфавитное расположение заголовочных слов, план понятийной классификации лексики, индекс и т. п.), обеспечивающий читателю доступ к необходимой ему информации.

Одним из центральных понятий лексикографического тезауруса является словарная статья. Словарная статья — основная структурная единица объяснительных и некоторых типов демонстрирующих словарей, состоящая из заголовочной единицы и всего сопоставляемого ей описания. В качестве элементов идеализированной словарной статьи объяснительного словаря могут выступать: 1) заголовочная единица; 2) ее фонетическая характеристика; 3) ее грамматическая характеристика; 4) характеристика семантической структуры (многозначности) заголовочной единицы; 5) характеристика значения отдельного

ческие, частотные и т. д.), во-первых, по той причине, что особенности словарей основных (традиционных) жанров известны читателям-филологам, во-вторых, ввиду стесненности рамками статьи. Отмечу, однако, что известные мне типологии словарей страдают серьезными изъянами и нуждаются в дальнейшем изучении.

лексико-семантического варианта: а) характеристика абсолютной ценности с помощью определения и/или переводных эквивалентов, указания на элементы страноведческого фона, графического изображения; б) характеристика относительной ценности, т. е. указание на синонимы, антонимы, омонимы, паронимы, фразеологизмы, стилистическую и узуальную связанность, внутреннюю форму, статистическую ценность и т. п.; в) характеристика сочетательной ценности, т. е. указание на синтаксическую и лексическую сочетаемость; г) иллюстративные словосочетания, предложения и диалогические единства; б) характеристика словообразовательных свойств; 7) отсылки; 8) примечания; 9) справки, в том числе и библиографические.

Заголовочной единицей (заголовком словарной статьи) называется языковая единица (слово, фразеологизм, морфема и т. п.), возглавляющая словарную статью и, следовательно, выступающая в качестве объекта словарного описания. В том случае, если заголовочной единицей является слово, применяется термин „заголовочное слово”, или его менее употребительный вариант „заглавное слово”, или используемый иногда в среде лексикографов вариант „черное слово”. Заголовочная единица приводится в исходной (словарной) форме, т. е. в такой, которая в наименьшей степени обусловлена контекстом (для существительных — форма единственного числа именительного падежа; для прилагательных — форма мужского рода единственного числа именительного падежа; для глаголов — форма инфинитива). Затем может следовать полная или частичная фонетическая характеристика, т. е. указание на произношение слова (оно дается с помощью транскрипции, букв кирилловского или латинского алфавита, знака ударения и т. д.), и грамматическая характеристика. Грамматическая характеристика — сообщение необходимой информации об основных морфологических свойствах заголовочного слова. По месту расположения грамматическая характеристика разделяется на присловную и присловарную.

Присловной грамматической характеристикой называется такая, которая приводится непосредственно в словарной статье (при заголовочном слове). Она может быть минимальной, восполняющей и полной. Минимальная грамматическая характеристика состоит в приведении только исходной и показательной (показательных) словоформ заголовочного слова (показательная словоформа — та, которая в сочетании с исходной словоформой позволяет с наибольшей легкостью восстановить соответствующую словоизменительную парадигму.) Восполняющая

грамматическая характеристика состоит в приведении кроме исходной и показательной словоформ еще и восполняющей словоформы (восполняющих словоформ) заголовочной единицы (восполняющая словоформа — та, указание которой — наряду с исходной и показательной — позволяет привести в известность особенность словоизменительной парадигмы данного слова, отличающую последнюю от соответствующей образцовой парадигмы). Полная грамматическая характеристика состоит в приведении всех без исключения словоформ заголовочной единицы.

Присловарной грамматической характеристикой называется такая, которая представляет собой оформленный в виде отдельной композиционной части словаря упорядоченный перечень образцовых парадигм, отражающих словоизменительные свойства заголовочных единиц. Каждая образцовая парадигма получает определенный индекс, с помощью которого обеспечивается взаимодействие между присловной и присловарной грамматическими характеристиками (или между заголовочной единицей и присловарной грамматической характеристикой).

По ориентации на виды речевой деятельности грамматическая характеристика может быть активной и пассивной. Активной (порождающей, кодирующей) грамматической характеристикой следует считать такую, которая позволяет, опираясь на приведенные в словарной статье словоформы, построить любую другую словоформу, необходимую для выполнения определенного смыслового задания. Так, во всех существующих объяснительных словарях русского языка представлена именно и только активная грамматическая характеристика. Пассивной (аналитической, декодирующей) грамматической характеристикой называется такая, которая позволяет перейти от любой текстовой словоформы некоего слова к его исходной словоформе, установив при этом, разумеется, и его частеречевую принадлежность.

Семантизация заголовочной единицы есть, во-первых, устранение неопределенности относительно значения слова, во-вторых, результат этой процедуры, т. е. текст, устраняющий указанную неопределенность. Ведущую роль в семантизации играет обнаружение главного компонента значения слова — его абсолютной ценности (смысла, обозначаемого словом). В качестве терминов, называющих эту операцию и ее результат, используются „определение”, „толкование” и „дефиниция”. Определение — устранение неопределенности относительно абсолютной ценности заголовочной единицы с помощью простого или сложного словосочетания, а также текстовой отрезок, со-

держаний это словосочетание. Толкование — устранение неопределенности относительно абсолютной ценности заголовочной единицы в филологическом словаре с помощью других слов (синонимов, антонимов) или словосочетаний (как простых, так и сложных), а также текстовой отрезок, состоящий из этих слов и словосочетаний. Дефиниция — устранение неопределенности относительно абсолютной ценности заголовочной единицы с помощью словосочетания (обычно сложного), выполненное в согласии с требованиями, предъявляемыми к логическим определениям, а также текстовой отрезок, состоящий из этого словосочетания. Иначе говоря, если толкование закреплено за филологическими словарями, дефиниция — за энциклопедическими словарями, то определение может применяться по отношению как к тем, так и к другим. Термин „определение”, как правило, не употребляется вместо термина „толкование” в том случае, если соответствующий семантизирующий отрезок содержит одно слово. В нестрогом словоупотреблении, однако, все три термина часто используются недифференцированно без заметного ущерба для общего смысла высказывания. Слова и синтаксические конструкции, употребленные в толкованиях, составляют метаязык толкований.

Существенную роль в описании заголовочных единиц играют лексикографические (словарные) пометы. Помета — это эксплицированное во вводной части словаря собственно лексикографическое средство (обычно в форме сокращенного слова или словосочетания), с помощью которого читателю сообщается, что соответствующая языковая единица (или языковое явление) относится к определенной совокупности однородных в каком-либо отношении единиц или явлений. Среди используемых в лексикографии помет выделяются грамматические (*несов., прош., перех., кратк. ф. и т. п.*), лексические (*о человеке, о транспорте и т. п.*), семантические (*перен. и т. п.*), функционально-стилевые, в том числе и терминологические (*газетн., офиц., спец., хим. и т. п.*), стилистические (*разг., прост., высок. и т. п.*), эмоционально-экспрессивные (*ирон., шутл., неодобр., презр., почтит. и т. п.*), хронологические (*устар., истор., нов. и т. п.*), статистические (*редко, реже, обычно, малоупотр. и т. п.*), запретительные (*не употр. и т. п.*), ограничительные (*только несов. и т. п.*) и некоторые другие.

Специфическим элементом метаязыка словаря является отсылка, т. е. слово (словосочетание) в полной или сокращенной форме, с помощью которого устанавливается определенная связь между элементами словаря (обычно между заголовоч-

ными единицами). Отсылки бывают внутренними и внешними, однонаправленными и перекрестными.

В теории и практике переводных словарей используются термины „входной язык” и „выходной язык”. Входным называют язык, единицы которого составляют словник переводного словаря. Выходным называется язык, единицы которого либо передают смысл элементов словника переводного словаря (например, в иноязычно-русском словаре для иноязычных читателей), либо используются для семантизации этих элементов (например, в иноязычно-русском словаре для русских читателей).

Завершим этот раздел статьи обсуждением термина „проспект словаря”. Проспект словаря — это инструктивно-описательное произведение, содержанием которого является изложение мотивов и процедур создания соответствующего лексикографического произведения. Композиционно проспект учебного словаря обычно включает следующие основные части: 1) изложение целей и задач словаря; 2) указание конкретного адресата; 3) описание композиции словаря; 4) описание словника (количественная и качественная характеристика); 5) описание структуры словарной статьи; 6) последовательное и детальное описание отдельных элементов словарной статьи; 7) описание помет, принятых сокращений и условных знаков; 8) указание источников, в том числе и лексикографических; 9) описание приложений.

Вторым компонентом базового лексикографического знания являются правила лексикографирования. Они могут быть общими и частными, могут иметь разную форму (правила-констатации, правила-рекомендации, правила-запрещения, правила-предостережения и т. д.), могут относиться к самому процессу лексикографирования, к субъекту этого процесса (лексикографу) и его объекту (словарю). Остановимся на некоторых, наиболее общих установлениях такого рода.

Реализация любого лексикографического проекта представляет собой процедуру, включающую ряд последовательно осуществляемых действий. В рамках этой процедуры выделяются три этапа: предварительный, основной и завершающий.

Предварительный этап начинается с замысла и кончается одобрением проспекта и пробных материалов словаря (одобрение должно быть оформлено издательским договором).

Содержанием предварительного этапа является: а) формулирование общей идеи словаря; б) ознакомление с соответствующей литературой и лексикографической традицией;

- в) сбор и обработка первичных словарных материалов;
- г) формирование корпуса лексикографических источников;
- д) создание проспекта словаря (инструкции для составителей);
- е) написание показательных словарных статей, демонстрирующих разрешающую силу изложенных в проспекте установлений;
- ж) определение предполагаемого объема словаря и срока завершения авторской работы; з) передача проспекта и пробных материалов издательству.

Простое перечисление указанных шагов не оставляет сомнения в исключительной важности рассматриваемого этапа, название которого ни в коем случае не должно вводить в заблуждение. В сущностном отношении предварительный этап является в определенном смысле центральным. Именно здесь, с одной стороны, порождаются, взаимно согласуются и отчетливо формулируются все идеи, которые лягут в основание лексикографического проекта (т. е. „изобретается” словарь), с другой, — производится алгоритмизация процесса создания словаря, т. е. разрабатываются и детально описываются все шаги, приводящие к воплощению основоположной идеи или комплекса идей. На предварительном этапе лексикограф выступает не только как филолог, но и как инженер-конструктор.

Самой ответственной процедурой предварительного этапа является выработка концепции словаря и ее воплощение в тщательно продуманном проспекте. В качестве правил, соблюдение которых представляется крайне желательным при написании проспекта, могут быть предложены следующие.

I. Автор словаря должен тщательно оценить лексикографическую ситуацию и изучить традицию, сложившуюся в той области, к которой относится задуманный им словарь. При этом следует знать, что соответствующее лексикографическое знание зафиксировано в первую очередь в имеющихся аналогичных или смежных (по жанру, по объему и т. п.) словарях, а уже потом в статьях, диссертациях и монографиях.

II. Приступая к созданию учебного словаря, важно составить ясное и правдоподобное суждение об адресате, его психологических, поведенческих, профессиональных и других особенностях, устремлениях, мотивах обращения к словарю и т. п. Надо отметить, что категория адресата лексикографического произведения применительно к учебному словарю имеет значительно большее значение, чем применительно к словарю неучебному. Это объясняется прежде всего тем, что учебные словари по своей сути являются антропоцентрическими, которые, как уже говорилось, предназначены для целенаправленного воздействия на формирование словаря как принад-

лежности языкового сознания и, следовательно, должны учитывать как исходное состояние этого сознания и прогнозируемую динамику его развития, так и познавательные и коммуникативные потребности его носителей.

III. Разрабатывая концептуальные основы словаря и описывая процедуры, приводящие к его созданию, необходимо последовательно и строго ориентироваться на потребности вполне определенных видов речевой деятельности, поскольку осуществление последних требует разных лексических массивов, разной по объему и качеству информации о заголовочной единице.

Предпосылкой успешного выполнения этого правила является ясное представление: а) об объеме понятия „вид речевой деятельности”, номенклатуре основных видов речевой деятельности и особенностях каждого из них; б) о мере неоднородности отражаемого в словаре лексического массива; в) о целесообразной семантизации отобранных в словарь и обладающих разным методическим статусом лексических единиц.

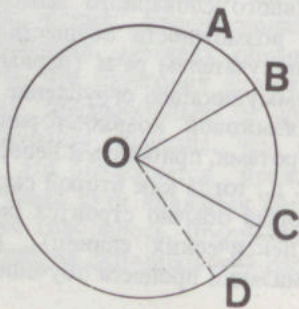
Основные виды речевой деятельности, в осуществлении которых может помочь учебный словарь, делятся на пассивные, или рецептивные (чтение, слушание и перевод с изучаемого языка на родной), и активные, или продуктивные (говорение, письмо, перевод с родного языка на изучаемый). Реализация первых состоит в распознавании, понимании содержания предъявленного иноязычного текста, вторых — в создании, порождении такого текста.

С точки зрения нерусского читателя словарный состав русского языка распадается на слова, подлежащие и не подлежащие усвоению. К словам, подлежащим усвоению, относятся такие, которые должны обеспечить а) продуктивные и б) рецептивные виды речевой деятельности. Целесообразность последнего разделения определяется рядом факторов, основными из которых являются, во-первых, учет реального функционирования лексических единиц (ср. давно известные лингвистике понятия активного и пассивного словарного запаса), во-вторых, очевидное различие в возможности осуществления деятельности производителем и получателем речи (первый может допускать разрушающее коммуникацию огрубление сообщения, использовать механизм языковой комбинаторики, заменять слова описательными оборотами, прибегать к невербальным средствам коммуникации и т. д., тогда как второй скован обращенным к нему текстом, который обычно строится без какого-либо стеснения в выборе лексических единиц); наконец, в-третьих, стремление к оптимизации процесса обучения неродному языку

(чем меньше мы будем предлагать лишнего, тем больше можно дать в отведенное время необходимого).

Усвоение слов, специально предназначенных для продукции и рецепции речи, автоматически влечет за собой рецептивное усвоение еще некоторой лексической совокупности. Ее составляют лексические единицы, образующиеся от вышеуказанных по знакомым читателю словаря словообразовательным моделям (прежде всего, конечно, по тем, которые массово представлены среди „продуктивных” и „рецептивных” слов). Так, наличие в массивах, специально отобранных для обеспечения продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности, ряда лексических пар типа *помощь* – *помощник* позволяет учащемуся без дополнительной семантизации понять отсутствующее в этих массивах слово *защитник*, если он знает слово *защита* и т. п. Подобного рода формально отсутствующие, а на самом деле имплицитно присутствующие в массиве лексические единицы обуславливают глубину лексической совокупности и образуют – вместе с интернационализмами – так называемый *потенциальный словарь*. Потенциальный словарь играет весьма заметную роль в становлении языковой компетенции учащихся и должен непременно учитываться в методически корректном словарном представлении учебного лексического массива.

Все сказанное о структурировании предназначенного для обучения и изучения лексического массива может быть проиллюстрировано схемой, где круг с центром в точке О символизирует весь лексический состав иностранного языка; в секторе АОС заключены слова, специально отбираемые для того, чтобы служить лексической базой обучения иностранному языку; в секторе АОВ – слова, предназначенные для обеспечения продуктивных видов речевой деятельности; в секторе ВОС – слова, предназначенные для обеспечения рецептивных видов речевой деятельности; в секторе СОД – слова, входящие в потенциальный словарь учащихся; в секторе АОД – все слова, в той или иной мере известные учащимся.



Семантизацией называется процесс и результат сообщения таких сведений о языковой единице, которые позволяют пользоваться ею в рамках того или иного вида речевой деятельности. Главным требованием, предъявляемым к учебной семантизации, является ее адекватность. Адекватной следует считать семантизацию, соответствующую потребностям того вида речевой деятельности, для осуществления которого предназначается соответствующая языковая единица (слово). Формирование адекватной семантизации состоит из определения соответствующих тому или иному виду речевой деятельности (запросу) суммы параметров и устранения неопределенности относительно каждого из них. Слово как основная языковая и предельная речевая единица характеризуется набором таких параметров:

1. 0. характер произношения;
2. 0. характер словоизменения;
3. 0. характер семантической структуры (многозначности);
4. 0. характер значения каждого лексико-семантического варианта²:
4. 1. характер абсолютной ценности (денотативное и сигнификативное значение, включая страноведческий фон);
4. 2. характер относительной ценности;
4. 3. характер сочетательной ценности слова;
5. 0. характер словообразовательной ценности.

Исходя из сказанного адекватной семантизацией лексических единиц, предназначенных для использования в продуктивных видах речевой деятельности, может считаться такая, которая обеспечивает устранение неопределенности относительно всех перечисленных параметров (кроме параметра 5. 0.): чтобы употребить слово, необходимо знать не только, для какого именно внеязыкового факта это слово служит обозначающей единицей, но и остальные его характеристики. Адекватная семантизация слов, предназначенная для обеспечения рецептивных видов речевой деятельности, должна включать в себя по-

² „Значение однозначного слова или лексико-семантического варианта многозначного слова (...) представляет собой составную сущность, включающую в себя помимо абсолютной ценности (ее составляет информация об обозначаемом внеязыковом факте) еще две существенно важные характеристики: относительную ценность (информация о способности слова вступать в различные парадигматические отношения с другими словами, о его стилистической и статистической ценности, внутренней форме и др.) и сочетательную ценность (информация о способности слова сочетаться определенным образом с определенными словами)” [Денисов, Морковкин, 1983, с. 1].

зитивную информацию относительно параметров 1. 0., 2. 0., 3. 0. и 4. 1. Наконец, адекватная семантизация слов, относимых к потенциальному словарному запасу (производные слова, не являющиеся объектом специального отбора в продуктивный и рецептивный массивы), в простейших случаях сводится к указанию на производящее слово и приведению соответствующей категориальной характеристики, а в более сложных не отличается от семантизации слов, специально отобранных для осуществления рецептивных видов речевой деятельности.

IV. Определяя композицию словаря, надо помнить: чем больше входов в словарь, тем лучше.

V. Выбирая из двух возможных интерпретаций определенного лингвистического явления одну, следует предпочесть ту, которая — при прочих равных условиях — является более информативной.

VI. Разрабатывая проспект словаря, следует сделать осознанный выбор принимаемой для данного словаря интерпретации всех вовлеченных в реализуемый проспект лингвистических понятий или, если ни одна из существующих интерпретаций не устраивает составителя, предложить свою. Критерием, регулиющим такой выбор, может служить, с одной стороны, мера антропоцентричности той или иной интерпретации, а с другой — степень ее соответствия целям именно учебного лексикографирования.

VII. Степень детализации описания в проспекте словаря должна быть такой, чтобы в авторскую работу над словарем при необходимости на любом этапе мог быть включен соавтор (соавторы).

Основной этап создания словаря — этап лексикографирования, осуществляемого в рамках разработанной на предварительном этапе концепции в строгом соответствии с проспектом. Этот этап включает две основные операции: а) формирование словника и б) последовательную интерпретацию языковых единиц, составляющих словник, в согласии со спецификой объекта лексикографирования и с учетом всей суммы заданных прагматических ориентиров.

Общее правило, распространяющееся на все процедуры этого этапа, можно сформулировать так: подобное всегда и неизменно интерпретируется в словаре подобно. Одним из действенных приемов, обеспечивающих выполнение приведенного правила, является так называемая групповая семантизация элементов словника (она состоит в том, что сходные или смежные по значению заголовочные единицы собираются в группы и семантизируются на фоне друг друга).

Содержанием завершающего этапа является работа с издательством.

Таковы некоторые наиболее важные элементы базового лексикографического знания. В достаточно полном объеме это знание может быть изложено только в учебнике лексикографии, необходимость в котором давно назрела.

И. А. Стернин

К РАЗРАБОТКЕ СЛОВАРЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Освоение лексики русского языка иностранцем-филологом состоит прежде всего в глубоком и всестороннем овладении им семантикой лексических единиц. На продвинутом этапе студент-филолог должен усвоить как ядро значения слова, так и его периферию, что позволит ему свободно понимать и употреблять лексические единицы. Конечная цель обучения студента-филолога — формирование у него языковой компетенции, сопоставимой с языковой компетенцией носителей русского языка.

Имеющиеся толковые словари недостаточно адекватно отражают лексическую компетенцию носителей языка: предлагаемые в них толкования обычно ориентированы только на узнавание денотата, поскольку перечисляется несколько наиболее существенных, наиболее часто проявляющихся его признаков, а не дается описание всего психологически реального семантического содержания языковой единицы. Экспериментальный анализ значения слова или наблюдение достаточно большого количества контекстов употребления слова показывают, что значение содержит гораздо большее число семантических компонентов, чем зафиксировано в словарной дефиниции толкового словаря. Все эти признаки образуют структуру значения слова, принадлежат лексической компетенции, направляют употребление и понимание знака в коммуникативном акте. Можно сравнить значение слова с айсбергом, плывущим в контексте-океане. Лексикограф-наблюдатель видит и описывает его надводную часть, причем преимущественно с какой-либо одной стороны, обусловленной позицией, выбранной им для наблюдения. Естественно, надводная часть айсберга будет видна и другим наблюдателям, в силу чего ее описание имеет несомненный смысл: по специфическим особенностям надводной части можно идентифицировать айсберг, отличить его от других, со-

ставить впечатление о его истории, предполагаемом возрасте, размере и т. д. Океан-контекст может воздействовать на айсберг, поворачивать его к наблюдателю разными сторонами, раскачивать, наклонять; надводная часть может временно погружаться, подводная — становиться видимой; в эти моменты айсберг не будет соответствовать своему „штилевому”, стандартному описанию. Такое поведение айсберга сравним с контекстуальным варьированием значения, а шторм — с индивидуально-авторским употреблением слова. Айсберг может перевернуться, его подводная часть станет видимой и потребует нового описания — так возникают переносные значения слова. Именно для глубокого понимания структуры айсберга-значения, для объяснения и предсказания его поведения в различных условиях необходимо выявлять и описывать все психологически реальные значения слова, включая его „подводную”, периферийную часть.

Для обучения иностранцев-филологов русскому языку необходимо такое лексикографическое пособие, которое отразило бы в форме словарной статьи психологически реальное значение слова, зафиксировало бы действительную лексическую компетенцию носителей русского языка. Достаточно полное описание лексической компетенции в учебном словаре позволит наглядно выявить и представить в удобной для обучения форме национально-культурные особенности семантики лексических единиц, отразив их в словаре в виде конкретных семантических компонентов. На необходимость лексикографической фиксации таких семантических компонентов обращал внимание В. П. Берков, приводивший в пример компоненты ‘привилегированность’ в русском слове *гимназия*, ‘изысканность’ или ‘дешевизна’ в наименованиях разных блюд в том или ином языке, ‘дороговизна’, ‘удобство’ в значении слова *кресло* в отличие от *табуретка*; ср. возможность непонимания иностранцами русского предложения *Граф усадил графиню на табуретку, а сам сел в кресло* [Берков, 1975].

В теоретическом плане описание лексической компетенции слова, т. е. его психологически реального значения, основывается на такой концепции лексического значения, в соответствии с которой последнее рассматривается как совокупность большого числа сем, все стороны отражающих объект номинации. Реальные признаки предметов и явлений, закрепленные в слове в виде сем, обладают разной значимостью — одни более, другие менее существенны, одни автономны, другие вытекают из первых и т. д. Соответственно и семы, составляющие значение слова, тоже характеризуются разным статусом.

В структуре значения выделяются семы основные и не-

основные, яркие и слабые, постоянные и вероятностные и т. д., образующие ядро и периферию лексического значения. Все эти семы являются компонентами психологически реального значения, они образуют лексическую компетенцию носителя языка.

К ядру значения относятся семантические компоненты, отражающие постоянные признаки предмета, неустранимые без разрушения его качественной определенности; остальные семы, отражающие более или менее вероятностные, непостоянные признаки предмета номинации, являются периферийными. Адекватная лексическая компетенция обеспечивается знанием как ядра, так и периферии значения.

Представляется, что есть несколько способов выявления лексической компетенции носителей языка: 1) исчерпывающий анализ контекстов употребления слова; 2) логический анализ значения на основе собственного языкового опыта исследователя; 3) экспериментальный анализ данных, полученных при опросе информантов.

Анализ контекстов — надежный и проверенный путь семантического исследования. Однако недостаток его заключается в том, что он не дает возможности выделить максимальное количество сем: исследователь принципиально не может работать с неограниченным материалом, он всегда его ограничивает, а в таком случае никогда нет уверенности, что выявлены все семы значения. Контекстуальный анализ не может также учесть семантические потенции слова, он опирается лишь на то, что уже зафиксировано. В связи с этим контекстуальный анализ обычно дополняют логическим анализом значения.

Современные представления о значениях слов в конкретных языках (как они отражаются в толковых словарях) в значительной степени основываются на результатах логического рассмотрения лексической семантики (с учетом данных контекстуального анализа). Основным недостатком логического подхода — известный субъективизм исследователя, который не может быть преодолен в рамках этого метода.

Экспериментальные приемы исследования во многом лишены указанных недостатков, так как они позволяют производить усреднение полученных с их помощью данных, что делает их статистически достоверными и, следовательно, лишенными субъективности. Экспериментальные приемы более трудоемки, чем логический анализ значения, но несравненно более эффективны и экономны по сравнению с контекстуальным анализом.

Ядерные компоненты значения уже в основном выявлены в семасиологии и отражены в толковых словарях, в то время как

периферийные семантические компоненты в таких словарях не отражаются. Кроме того, если ядерные семы во многих случаях выделены классическими приемами компонентного анализа, то периферийные семы компонентному анализу не поддаются, так как слова по периферийным семам не образуют четких парадигм или группировок. Описание периферийных компонентов лексического значения требует разработки особых приемов их выявления.

Периферийные компоненты значения могут быть выявлены в различных коммуникативных ситуациях употребления слова, в особенности при нетрадиционном употреблении лексической единицы.

Например, различные контексты употребления слова *трактор* выявляют следующие периферийные семы его значения:

'высокая проходимость': *Что ты, говорит, на тракторе еще кое-как доберешься, а чтобы на машине, на грузовике — лучше и не думай* (Ф. Абрамов);

'тяжелый': *— Уж не через Торопень ли ты метишь с возами? — А что? Так ближе. — Там в ростепель вода поверх льда пошла. — А сейчас уже новый ледок в ладонь — трактор выдержит* (О. Гончарова);

'крупный размер': *А в поле выедешь — знаете косогор за выгоном? — выедешь, а там хлеба стеной, трактора не видно!* (Г. Николаева);

'неповоротливость':

Он с нею танцует особенно как-то,

Рука на весу и глаза в полусне,

А я в этом деле действительно трактор —

Тут даже и пробовать нечего мне (А. Твардовский).

Периферийные компоненты значения могут быть обнаружены путем анализа семантики производных слов, например: *генерал* — 'важность' (ср. *генеральские манеры, вид*), *деревня* — 'необразованность', 'некультурность' (ср. *деревенские манеры, вид*), *дети* — 'неопытность' (ср. *детское решение, подход*) и др.

Периферийные семы выявляются при анализе устойчивых сравнений и фразеологизмов — ср. *волчий аппетит, ослиное упрямство, змеиная хитрость, лететь как ветер, птица, пуля, прямой как стрела, твердый как камень, ловкий как циркач, силен как бык, сидит как барин, жара как в бане, острый как бритва* и т. п.

Свободный ассоциативный эксперимент также может служить средством выявления периферийных компонентов значения: предикативная гипотеза образования ассоциаций Дж. Мил-

лера позволяет интерпретировать многие парадигматические ассоциации как вербальные экспликации компонентов значения слова-стимула. Например: *с т о л* — *круглый, деревянный, письменный, большой, квадратный, полированный, в комнате, пол, стул, табуретка*; *д я д я* — *родной, добрый, хороший*; *г а з е т а* — *новости, бумага, интересная, вечерняя, информация, новая, утренняя*; *г о л о в а* — *волосы, умная, круглая, нос*; *г о р о д* — *большой, красивый, родной, шумный* и т. д.¹

Возможны различные экспериментальные приемы выявления периферийных сем — лингвистическое интервьюирование, комментирование словоупотребления в текстовой конструкции, дифференциальная методика Э. Бендикса, прием заполнения сравнительной конструкции, прием дополнения текстовой фразы и др.²

Отметим, что все указанные приемы позволяют выявлять как ядерные, так и периферийные семы; однако ядерные семы могут быть выявлены и оппозитивным компонентным анализом, а периферийные — только приемами указанного типа.

Отбор сем для отражения их в словарной дефиниции учебного словаря лексической компетенции требует определения критериев для ограничения числа компонентов, включаемых в словарное толкование. Такими критериями могут служить яркость семы и ее коммуникативная релевантность.

Яркость сем может быть определена как субъективно (наиболее важные, вспоминаемые в первую очередь), так и экспериментально (см. ниже).

Словарь лексической компетенции для иностранцев преследует практическую цель — обучение языку. В связи с этим он должен быть ориентирован на коммуникативно релевантные компоненты значения слов, должен включать такие семы, которые наиболее часто актуализируются в устной и письменной речи. Поэтому вторым критерием для включения семы в толкование должна служить ее регулярная актуализация в коммуникативных актах — как при традиционном, так и нетрадиционном употреблении, как при прямом, так и при переносном употреблении слова. С этой точки зрения в толкование должны входить все ядерные семы, поскольку при прямом употреблении слова они всегда актуализируются; периферийные же семы следует включать в толкование при условии их частой актуализации в

¹ Примеры приводятся из книги А. А. Леонтьева [1977].

² О приемах выявления сем см. в книге З. Д. Поповой и И. А. Стернина [1984].

коммуникативных актах (для чего необходим контекстуальный анализ употребления слова). Отметим, что наиболее яркие периферийные семы, как правило, и чаще актуализируются.

Таким образом, критерии коммуникативной релевантности и яркости являются двумя основными критериями, по которым сема включается или не включается в словарное толкование; при этом критерий коммуникативной релевантности, учитывая учебный характер словаря, выступает как основной, а критерий яркости — как дополнительный, так как он применяется лишь к периферийным семам — ядерные включаются на основании их статуса, независимо от яркости.

Кроме этих двух критериев необходимо применять и критерий общеизвестности семы: семантический компонент, включаемый в толкование, должен быть обязательно общеизвестным. В качестве нижнего порога предлагается рассматривать величину 0,7 (т. е. сема рассматривается как релевантная для значения, если ее знают и выделяют не менее 70% опрошенных).

На практике лексическая компетенция носителей языка может определяться с помощью приема компонентного дифференциала или ранжирования признаков. Прием основан на предварительном выделении всех возможных компонентов значения слова с использованием словарей всех типов (включая энциклопедические), справочников, имеющих контекстов употребления слова, устойчивых сравнений и фразеологии с этим словом, результатов предварительных экспериментальных исследований и т. д.³ с последующим ранжированием всего списка семантических компонентов по пятибалльной шкале с крайними значениями 'наличие данного признака' — 'отсутствие данного признака'. Все компоненты, получившие оценку по данной шкале от 1 до 2,5, включаются в понятие „лексическая компетенция”. В эксперименте учитываются семы, оцененные тем или иным образом всеми информантами. Такие семы рассматриваются как общеизвестные, образующие системное значение слова, хотя в их составе могут быть и ядерные, постоянные, и вероятностные, периферийные семы. Затем из их числа отбираются яркие коммуникативно релевантные семы для включения в словарную дефиницию. Среди общеизвестных сем могут быть слабые и коммуникативно нерелевантные, которые не будут входить в дефиницию.

Коммуникативная релевантность сем определяется путем анализа употреблений слова, а яркость сем, кроме интуитивно-

го определения, может быть выявлена экспериментальным путем.

Экспериментальное определение яркости семы проводится следующим образом. Информантам предлагается список общеизвестных сем, выделенных методом компонентного дифференциала, и предлагается оценить каждую сему по десятибалльной шкале, выставив соответствующую оценку — от „очень яркая” (10) до „очень слабая” (1). На основании результатов эксперимента каждой семе может быть приписан определенный индекс яркости — от 1 (если все испытуемые выставили оценку 10) до 0,1 — (если все выставили оценку 1). В качестве порога включения семантического компонента в словарное толкование разумным представляется порог яркости 0,4 — как показывают наблюдения, такие компоненты (с индексом 0,4 и выше) достаточно часто актуализируются в коммуникативных актах, а это означает, что они должны быть в первую очередь усвоены иностранцами.

Приведем примеры семантизации слов с помощью указания на такие компоненты их значений, которые в сумме отражают лексическую компетенцию носителей русского языка (по данным экспериментального исследования). Такого рода семантизирующие отрезки могут служить основой для создания толкований в учебном словаре лексической компетенции.

пинцет — небольшие удобные щипчики, обычно с острыми концами и rifленой внутренней поверхностью, блестящие, используемые для операций с маленькими или неприятными предметами в медицине, лабораториях, быту, косметике

журавль — средняя по размеру перелетная болотная птица с длинными ногами и шеей, длинным прямым клювом и коротким хвостом, вытягивающая в полете ноги; при перелете кричит, стая образует треугольник; ведет парный образ жизни, держится и вьет гнездо на земле; редкая птица

йод — химический элемент, черновато-серые твердые блестящие кристаллы, добываемые из морских водорослей, растворяющиеся в воде и спирте; используется в медицине, убивает микробы, предохраняет от заражения; жжет раны; используется в аналитической химии

железобетон — соединение бетона со стальной арматурой, обладающее высокой прочностью, долговечностью, отличающееся простотой изготовления, применяющееся для строительства домов, плотин, мостов, каналов, туннелей; серый, шероховатый; широко используемый современный строительный материал

песок — горная порода, состоящая из зерен кварца и пылевых частиц серого или буровато-коричневого цвета; обилен в природе, добывается в карьерах, используется в металлургии, строительстве, стекольной промышленности; легко впитывает воду, жесткий, неплодородный, сыпучий

медведь — сильное опасное крупное животное с массивным телом, покрытым густой шерстью, с сильными косолапыми конечностями; живет

³ Образец применения данного приема см. в статье В. В. Першаевой [1982].

в лесу, лазит по деревьям, любит сладкое, нападает на домашний скот, зимой спит в берлоге

бык — крупное сильное грозное выносливое животное с короткой и толстой шеей и сильными ногами, которое питается растительной пищей, идет на мясо; боится

лев — крупное хищное грозное сильное животное, обладающее большой ловкостью, красивое, плотного телосложения, с гривой, желтовато-буры шерстью, питается мясом, подстерегает добычу в засаде

котенок — маленькое легкое пушистое симпатичное домашнее животное, игривое, с длинным хвостом, любит молоко, мяукает, царапается.

Сравнение приведенных и подобных семантизирующих отрезков с толкованиями тех же слов в Словаре С. И. Ожегова [1975] показывает, что реальный объем значения-компетенции в подавляющем количестве случаев шире того, который представлен в словаре. Ряд признаков, выделенных толковым словарем, оказывается неизвестным носителям языка, например: *мышьяк* — 'входит в состав некоторых минералов', 'используется в технике', *канифоль* — 'хрупкое вещество', *газель* — 'из группы антилоп'. Значение слова *балюстрада* оказалось неизвестным многим информантам — в компетенцию в качестве общеизвестных входят семы 'украшение', 'распространенное в XIX веке', 'средней высоты', а основные, ядерные семы — 'ограждение балконов в виде фигурных столбиков из камня' известны лишь половине опрошенных. То же можно сказать и о слове *росомаха*: общеизвестной является лишь архисема 'животное', остальные семы получают противоречивую оценку информантов. Слово *мышьяк* — единственное, которое оказалось по количеству компонентов, реально присутствующих в языковом сознании, меньше, чем дефиниция в толковом словаре: *мышьяк* — 'химический элемент, твердое ядовитое вещество, используемое в медицине' (ср. в Словаре С. И. Ожегова: 'химический элемент, твердое ядовитое вещество, входящее в состав некоторых минералов, а также препараты из этого вещества, употр. в медицине и технике').

Таким образом, отправной точкой анализа при определении психологически реального значения слова является вся совокупность знаний о предмете, вся совокупность общественной информации о нем. Она выявляется в ходе эксперимента. Это и есть системное значение данного слова. Другими словами: системное значение — это та совокупность знаний о денотате, которая является достоянием всего пользующегося данным знаком языкового коллектива.

При построении толкования значения в словаре лексической компетенции могут возникнуть ситуации, когда объем лексического значения-компетенции оказывается меньше, чем

реально необходимый для построения осмысленного определения (как в случаях со словами *балюстрада*, *росомаха*). В таких ситуациях необходимые семы должны быть включены в толкование; одновременно можно подвергнуть сомнению целесообразность включения таких единиц в учебный словарь для иностранца.

Если в лексической компетенции выявляются ложные семы (например, в значении слова *журавль* все информанты выделили признак 'длинные ноги', паука все относят к насекомым), то независимо от общеизвестности и яркости такие семы подлежат исключению из словарной дефиниции.

Разграничение ядра и периферии в словарном толковании нерелевантно, поскольку задача учебного словаря — отразить реальную лексическую компетенцию, а не провести структурный анализ значения. С точки зрения формы толкование может быть прерывистым, многокомпонентным, содержать последовательные характеристики разных сторон предмета (из-за большого числа сем часто оказывается невозможным построить толкование в виде единой атрибутивной конструкции).

В словарную статью целесообразно включить также сведения о наиболее сильных ассоциатах слова, а также о его символическом значении (*береза*, *огонь*, *весна* и т. п.).

Иностранному студенту-филологу предлагаемый словарь позволит более адекватно уяснить способ осмысления русскими тех внеязыковых факторов, которые обозначаются соответствующими словами, что, в свою очередь, даст ему возможность понимать многие явления подтекста, возникающие на базе смыслового развертывания того или иного слова в художественном тексте, осознавать возможные ассоциации слова и направления семантических переносов. Принципиальное значение при этом приобретает лексикографическая фиксация периферийных компонентов значения, поскольку именно такие компоненты создают национально-культурную специфику слова, предоставляют возможность экспрессивного словоупотребления и семантического варьирования слова.

Создание русского словаря лексической компетенции важно в теоретическом отношении. Выявление и лексикографическая фиксация психологически реального значения-компетенции позволят более адекватно описать семантику слова, учесть все его содержательные составляющие, объяснить наличные и возможные в будущем употребления, выявить семантические потенции слова, установить его потенциальную синонимию, варьирование и т. д. Кроме того, описание значения-компетенции на экспериментальной основе даст возможность осуществ-

лять множественную ранжировку сем как с ориентацией на их лингвистический статус, так и с учетом различных методических запросов.

В. А. Федосов

О ВОЗМОЖНОМ ПОДХОДЕ К ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЮ СОЧЕТАЕМОСТИ СЛОВ

Сочетание слов, если это не фразеологическое сочетание, не существует в готовом виде. Сочетание не запоминается, оно строится из слов и расчленяется на слова. Построение словосочетания при порождении речи и расчленение его при распознавании происходит по определенным правилам.

Каждое из таких правил можно представить, по крайней мере, как указание на то, с каким классом слов сочетается („так говорят“) данное слово, например: *бежать + лесом, полем, берегом...*

Построить словосочетание — значит соединить данное слово с одним из слов определенного лексического класса: *бежать полем*. Понять словосочетание — значит отнести по крайней мере одно из его слов, например *полем*, к упомянутому классу: *лесом, полем, берегом...*

Овладеть речью — значит овладеть, интуитивно или осознанно, правилами реализации сочетаемостных свойств лексических единиц.

Именно такие правила и предлагаются в словарях сочетаемости слов, в том числе и в самом полном из них — „Словаре сочетаемости слов русского языка“ [Денисов, Морковкин, 1983]. Из других словарей назовем „Именное и глагольное управление в современном русском языке“ [Прокопович, Дерибас, Прокопович, 1981]. Вот как описывается, например, сочетаемость слова *бежать* в „Словаре сочетаемости...“ (цитируем с сокращениями): „*Бежать* г д е: ~ *лесом, полем, берегом...*; *вдоль забора...*, *впереди меня, впереди колонны...*, *за другом, за машиной...*, *между домами, между машинами...* *Бежать* к а к: ~ *быстро, стремительно...* *Бежать* к у д а: ~ *в школу, в институт...*, *на работу, на завод...*, *к другу, к дому...* *Бежать* о т к у д а: ~ *из школы, из леса...* *Бежать* с к а к о й ц е л ь ю: ~ *за врачом, за бригадиром...*”

Словарная статья, перечисляющая классы слов, с которыми сочетается данное слово, содержит своеобразные заготовки для

построения и понимания речи. Словарь сочетаемости слов является, таким образом, очень важным пособием при обучении речи.

К сожалению, практика преподавания русского языка в иностранной аудитории свидетельствует о том, что словари сочетаемости слов используются на занятиях крайне редко, так как студентам трудно пользоваться этими словарями. Одна из причин такого положения состоит, вероятно, в информативной недостаточности уже найденных в лексикографии правил. Каждое правило должно содержать не только указание на лексический класс, к которому принадлежат слова, однотипно сочетающиеся с заголовочной единицей, но и информацию о лексическом классе, в который входит сама эта единица. В существующих же словарях описываемое, заголовочное слово дается изолированно от других заголовочных слов, сочетающихся аналогичным образом. Так, слова *бежать, бежать* сочетаются в значительной мере одинаково, однако в упомянутом „Словаре сочетаемости...“ на это не делается указаний. Таким образом, возможно предложить иной подход к лексикографированию сочетаемости слов. Одним из существенных элементов такого подхода является требование последовательного о б о б щ е н и я слов, сведения их в лексические классы, причем не только в правой части словаря, но и, в особенности, в левой части, лексические единицы которой в настоящее время представлены исключительно на „индивидуальном“ уровне.

По какому пути должно идти обобщение — образование лексических (и грамматических) классов в области сочетаемости слов?

Существует много работ, в которых лексический материал анализируется с помощью метода компонентного анализа. Подробно описаны, например, глаголы движения, речи, мысли, психической деятельности, эмоционального воздействия, „охвата“, „покрытия“ и т. п. Существительному уделено внимание меньше, но и здесь широко известны описания таких лексико-семантических групп, как термины родства, времени, названия растений, ягод, грибов, животных, рыб, птиц, ремесел, воинских званий, обрядов и т. п. Среди прилагательных большое место принадлежит „полю“ цветообозначений.

Однако понятие „лексико-семантическая группа слов“, которое используется в этих описаниях, не может стать средством обобщения в области их сочетаемости. Это понятие основывается на внеязыковых факторах — денотативных, понятийных, логических, психологических и т. п. Для описания же сочетаемости слов нужны понятия собственно языковые — дистрибутивные, сочетаемостные. Слова, входящие в словосочетание, могут

относиться к разным частям речи, тогда как лексико-семантические группы слов замкнуты в рамках отдельных, незначительных участков лексики одной и той же части речи. Кроме того, «различного рода „семантические поля“, „семантические группы“ и т. д., устанавливаемые на основе сознательного сопоставления словарных значений, иррелеванты механизмам речи» [Талицкая, 1982, с. 197]. Об этом же свидетельствует и так называемый ассоциативный эксперимент в лингвистике (см. [Леонтьев, 1969]).

В последние годы много говорится о семантике предложения: на внеязыковой, денотативной, понятийной и другой основе обобщаются уже не слова, а сочетания слов и целые предложения, формулируются „роли“, которые выполняются элементами словосочетания и членами предложения. Подобного рода работы, как и описания лексико-семантических групп, относятся к плану содержания словесных знаков и их комбинаций, а не к плану выражения, куда относится сочетаемость слов. Между сочетаемостью слов и сочетаемостью смыслов, конечно, есть изоморфизм, однако полагать, что, рассматривая сочетаемость смыслов, мы тем самым рассматриваем и сочетаемость слов, вряд ли правомерно.

Объектом рассмотрения должна быть сама сочетаемость слов, причем интерпретировать ее следует так, чтобы суждения о сочетаемости слов были релевантны и применительны к сочетаемости смыслов. Для этого не требуется описывать эти последние в их конкретном, содержательном виде. При описании сочетаемости слов достаточно различать или отождествлять соответствующие смыслы, отвлекаясь от того, в чем конкретно они различаются или отождествляются, короче говоря, поступать так, как это делается при интерпретации фонологического уровня языка.

Задача установления соответствия между определенными единицами в области сочетаемости слов и конкретными смыслами решается при таком подходе уже после описания сочетаемости „самой по себе“.

Словарь сочетаемости слов, построенный на основе изложенной концепции, должен давать ответы на следующие вопросы: 1) как построить из заданных слов потенциально возможные в языке словосочетания, т. е. такие сочетания, которые выражают какие-то смыслы, но какие конкретно — несущественно; 2) как распознавать (обратная задача), являются ли заданные словосочетания потенциально возможными в языке, т. е. такими, которые выражают какие-то смыслы, но несущественно — какие конкретно.

Иначе говоря, с точки зрения рассматриваемой концепции словарь сочетаемости слов — это руководство к построению и распознаванию сочетаний слов, но не актуальных, выражающих конкретные смыслы, а потенциальных, способных, готовых к выражению этих смыслов. В этом заключается первый принцип методологического характера. ИмPLICITно он присутствует и в современных словарях сочетаемости. В сочетательном же словаре предлагаемого типа он должен стать эксплицитным и основополагающим.

Второй методологический принцип обсуждаемого подхода состоит в том, что информация о способности слов сочетаться друг с другом может быть выражена в результате представления отражаемой в словаре лексической совокупности в виде набора парадигматических классов, сформированных на синтагматической основе: в один класс объединяются слова, сочетающиеся одинаковым образом. В виде парадигматических классов представляется не только правая часть словаря, но и левая, например:

А	+	Б
<i>бежать</i>		<i>лесом</i>
<i>спешить</i>		<i>полем</i>
<i>направляться</i>		<i>берегом</i>
...		...

Парадигматические классы, разумеется, должны быть иерархически упорядочены и специальным образом индексированы, что позволит быстро и эффективно узнавать о соотношении классов, о принадлежности к ним конкретных лексем.

Построить словосочетание на основе предлагаемой системы лексикографирования сочетаемости — значит соединить вместе слова, относящиеся к парадигматическим классам, связанным определенным синтагматическим отношением, например: *бежать лесом*; здесь *бежать* относится к классу А, *лесом* — к классу Б, а А и Б находятся в синтагматической связи А + Б. Проанализировать словосочетание — значит отнести его слова к синтагматически связанным классам, например: *спешить полем* — словосочетание правильное, так как имеет структуру А + Б. Правильные словосочетания образуются и из слов, относящихся к одному классу, например к классу А: *бежать, спешить*; или к классу Б: *берегом и лесом*. Так называемые сочинительные словосочетания, как известно, характеризуются тем, что каждое из их слов сочетается с одним и тем же третьим словом, а это последнее и относится к классу, связанному с данным соответствующим синтагматическим отношением. Формулируя

парадигматические классы (на синтагматической основе), мы, таким образом, формулируем правила образования не только „подчинительных“, но и „сочинительных“ словосочетаний.

Парадигматические классы не обязательно должны связываться друг с другом некоторым синтагматическим отношением, т. е. образуя сверхклассы, все слова которых, соединяясь друг с другом, создают правильные сочетания (так, любые два и более слов синтагматической категории А + В образуют правильное сочетание: *бежать лесом и полем; направляться, спешить берегом* и т. д.). Парадигматические классы, образованные на синтагматической основе, могут связываться друг с другом и парадигматическими отношениями, создавая при этом сверхклассы, слова которых, соединяясь, не создают правильных сочетаний. Так, слова класса А и некоторого класса В, куда входят, например, слова *белый, бесполезный, беспомощный* и др., образующие некоторую парадигматическую категорию А-В, исключают друг друга в правильном словосочетании (см. [Федосов, 1980]).

Соединение классов на синтагматической или парадигматической основе представляет собой обобщение более высокого уровня, чем парадигматические классы. Весь словарь можно представить в виде единого списка слов, разбитого посредством специальных помет на классы; с помощью помет можно узнавать о принадлежности слов заданного словосочетания к тем или другим классам и о характере соотношения между классами: является ли оно синтагматическим — в таком случае словосочетание будет правильным, или парадигматическим — в таком случае словосочетание будет неправильным. Пометы, отражая результат описания сочетаемости слов, должны, таким образом, ее эксплицировать.

Вполне понятно, что реализация изложенного проекта потребует дальнейшего исследования как самого феномена сочетаемости слов, так и возможностей его оптимального лексикографирования. Существенную помощь в этом могут и должны оказать уже созданные словари сочетаемости и прежде всего упомянутый „Словарь сочетаемости...“, который знаменует начало описания подлинного, настоящего употребления слова в речи — его введения в предложение при построении речи и „выведения“ из предложения при распознавании речи.

В. И. Зимин, Н. А. Шишова

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОСТАВЛЕНИЮ ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО СЛОВАРЯ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК (к постановке вопроса)

Пословицы и поговорки употребляются, как известно, применительно к определенной типовой ситуации. Не случайно поэтому „с самого начала изучения и собирания пословиц и поговорок их публикации стали сопровождаться небольшими пояснениями: как понимать смысл пословиц и поговорок, к каким жизненным явлениям их относить и пр.“ [Жуков, 1967, с. 5]. Так складывались основы лексикографического описания пословиц и поговорок.

Нерусским людям изучать пословицы и поговорки важно потому, что они служат сжатой характеристикой регулярно воспроизводимых обстоятельственных комбинаций. Если слова обобщают признаки предметов, явлений, понятий и т. п., то поговорки и пословицы обобщают признаки однопорядковых, сходных ситуаций. По существу объяснение значения пословицы или поговорки часто исчерпывается указанием на соответствующую им ситуацию. Поэтому одним из первых требований к составлению учебного словаря пословиц и поговорок является указание тем и ситуаций их употребления.

Не будем подробно останавливаться на соотношении темы и ситуации употребления пословиц и поговорок¹. Отметим лишь, что определенные группы пословиц и поговорок обслуживают соответствующие речевые темы. В пределах речевой темы пословицы и поговорки соотносятся с другими единицами — словами, фразеологизмами и т. п.

Ситуацией употребления пословицы и поговорки мы называем совокупность условий речевого акта, включающую производителя и адресата речи с их „социально-демографическими признаками и характеристикой их отношений между собой, обстановку, в которой совершается акт речи, тему речевого произведения и, наконец, как функцию этого предыдущего, лингвистическую принадлежность речевого произведения“ [Аврорин, 1975, с. 116]. В пределах ситуации употребления пословицы и поговорки также соотносятся с другими единицами (словами, фразеологизмами и т. п.), но их соотношение в этом случае несколько иное. В тематических группах, выде-

¹См. описание этого соотношения применительно к лексике в книге Л. Г. Саяховой [1979].

ляемых в соответствии со сферами употребления, пословицы и поговорки обнаруживают лишь общую соотнесенность (см., например, такие темы, как „О сходстве людей”: одного поля ягода, рыбак рыбака видит издалека, закадычный друг, свой в доску, на один покрой шиты, одной веревочкой связаны, два сапога пара, один другого стоит, одним миром мазаны и т. п.; „О ценности людей”: всем взял, цены ему нет, такие ценятся на вес золота, такие на улице не валяются, птица высокого полета, восходящая звезда, он еще свое слово скажет, играет первую скрипку и т. п.), тогда как применительно к ситуациям они актуализируют свое содержание в соответствии со структурой последних. Это объясняется разным статусом тематических и ситуативных объединений языковых объектов (ср. [Морковкин, 1970]).

Итак, обязательным условием составления учебного словаря пословиц и поговорок является распределение их по тематическим группам и характеристика речевой ситуации их употребления.

Учебный словарь пословиц и поговорок, предназначенный для нерусских студентов-филологов, преследует двоякого рода цели: 1) создание умений и навыков, связанных с практическим овладением русским языком (употребление в речи пословиц и поговорок); 2) реализацию профессиональных умений анализировать и объяснять значения и употребление пословиц и поговорок. Эти цели словаря могут быть достигнуты при соблюдении некоторых требований, относящихся как к структуре всего словаря (главы, разделы, метаязык объяснения значений пословиц и поговорок и т. п.), так и к структуре словарной статьи (запись формально-структурной формулы пословицы и поговорки, правильное и точное ее толкование, указание на ситуацию употребления, этимологические пояснения, страноведческие данные и т. п.).

Остановимся подробнее на некоторых из указанных требований.

Для семантизации пословиц и поговорок в учебном словаре большое значение имеет правильная запись формально-структурной формулы пословицы и поговорки: не бог попутал [Палевская, 1980, с. 19], а черт / леший / дьявол попутал, не с бору да с сосенки [Молотков, 1968, с. 43], а с бору по сосенке (модель с миру по нитке...), не через пень колоду [там же], а работать, как через пень колоду валить, не молоко на губах не обсохло, а материнское молоко на губах не обсохло, не из-за чего сыр-бор загорелся (почему краткое прилагательное сыр от сырой с именем существительным бор пишется через

дефис?), а из-за чего сыр бор загорелся, не овца без имени — баран [Жуков, 1967, с. 38], а овца без вымени — баран (ее под нож) и т. п. Запись правильной полной формально-структурной формулы пословицы и поговорки „настраивает” нерусских учащихся на правильное понимание их происхождения, современного значения и употребления.

Главное в лексикографическом описании — правильное и точное толкование пословицы и поговорки. К сожалению, наблюдается большое число случаев ошибочных толкований пословиц и поговорок в различных словарях. Например, глаза разбегаются авторы „Фразеологического словаря русского языка” [Молотков, 1968] толкуют так: „кто-либо не может сосредоточиться, остановиться на чем-либо одном от разнообразия впечатлений”, не имея в виду идею выбора, а без этой идеи („трудно выбрать что-либо одно...”) нет значения этой поговорки. В. М. Мокриенко пишет: «Для большинства русских имя Емеля ассоциируется с характеристикой „болтун, краснобай”. Она обусловлена чисто формальным сходством с глаголом *молоть*, вошедшим в прибаутку: „Мели, Емеля, твоя неделя”» [Мокриенко, 1975, с. 133]. Нет, Емеля не болтун и краснобай, а пустомеля. Ни богу свечка, ни черту кочерга трактуется часто как ‘ничем не выделяющийся, посредственный человек’. Но ничем не выделяющихся людей много, однако к ним неприменима данная поговорка, она произносится о никчемном человеке.

Раскрытие смысла пословиц и поговорок во многом помогает этимологический комментарий, включающий также элементы страноведческого комментария. См., например, этимологическое объяснение пословицы *взялся за гуж, не говори, что не дюж*. В „Лингвострановедческом словаре” В. П. Фелицыной и Ю. Е. Прохорова [1979, с. 33] смысл этой пословицы объясняется в связи с раскрытием значения слова *гуж* (‘часть конской упряжи, кожаные или веревочные петли у хомута, служащие для скрепления с дугой’) и с ситуацией запрягания лошади („чтобы правильно запрячь лошадь, гужи нужно туго натянуть, для чего требуется большая сила”). На самом же деле при запрягании лошади гужи непосредственно не натягивают, а затягивают клещи хомута, гужи при этом сами натягиваются. На самом деле этимология пословицы *взялся за гуж, не говори, что не дюж* восходит к практике земляных работ, когда рабочий, возивший землю на тачке, для облегчения своего труда привязывал гуж (один гуж!) к ручкам тачки и перекидывал его через плечи. За такую тяжелую работу люди брались в крайних случаях и, взявшись за нее, не должны были, естественно, жаловаться на нездоровье, слабость и т. п.

Считаем, что несколько иную этимологическую трактовку надо было бы дать и поговорке *вот тебе, бабушка, и Юрьев день*. В упоминавшемся „Лингвострановедческом словаре” этимология этой поговорки дается в соответствии с толкованием В. И. Даля: в конце XVI в. был запрещен ранее разрешавшийся переход крестьян от одного хозяина к другому в Юрьев день (за неделю до Юрьева дня и неделю после него), который отмечался 26 ноября по старому стилю. „Таким образом, крестьяне были прикреплены к земле и должны были оставаться пожизненно у своего помещика. У крестьян, ожидавших Юрьев день как единственную возможность сменить хозяина и постараться улучшить свою жизнь, была отнята последняя надежда на изменение своего положения. Так возникла поговорка, выражающая сожаление о несбывшихся надеждах” (с. 35). В этой этимологии много сомнительного. Крестьяне не надеялись на изменение своего положения при переходе от одного помещика к другому: хороших помещиков практически не было; крестьяне не боялись быть прикрепленными к земле: земля только и кормила их. Поэтому дело здесь, как нам кажется, в другом: в Юрьев день помещики рассчитывались с наемными крестьянами, батраками после их многомесячной работы и при этом, как правило, безжалостно их обсчитывали. Так и возникла поговорка, выражающая сожаление о несбывшихся надеждах.

Вполне естественно, перед составителем учебного словаря пословиц и поговорок встает целый ряд вопросов: какие семантизирующие средства использовать в словаре, как их организовать в структуре словаря и словарной статьи, каким семантизирующим средствам отдать предпочтение и т. п.

Нами было проанализировано функционирование ряда пословиц и поговорок в современном русском языке, их происхождение, толкование в многочисленных словарях, а также „вживание” в русскую речь нерусских учащихся. Мы пришли к выводу, что учебный словарь пословиц и поговорок для нерусских учащихся целесообразно строить следующим образом:

- 1) пословицы и поговорки должны быть распределены по главам, а внутри глав — по темам;
 - 2) в каждой главе дается рассказ-объяснение, который включает: а) объяснение значения пословиц и поговорок; б) указание на ситуации употребления; в) необходимые этимологические пояснения; г) страноведческий комментарий.
- Учебная целесообразность расположения пословиц и поговорок по темам очевидна: значения пословиц и поговорок в этом случае в общем виде могут быть определены посредст-

вом названия темы — слова, сочетания или даже пословицы или поговорки, которая в наибольшей мере передает значение пословиц и поговорок, представляемых в одной тематической группе.

В тексте рассказа-объяснения все пословицы и поговорки связываются одной сюжетной канвой, тогда как в традиционном алфавитном словаре каждой пословице и поговорке посвящается самостоятельный этюд, что, безусловно, затрудняет их усвоение. Рассказ-объяснение должен быть доступным для восприятия нерусскими учащимися.

Пояснения значений пословиц и поговорок должны даваться только в том случае, если пословица или поговорка не „говорит сама о себе”, т. е. в случае неясностей ее внутренней формы. Рассказ-объяснение должен содержать главным образом указания на ситуацию употребления пословиц и поговорок.

Расположение материала в словаре проиллюстрируем несколькими примерами.

Тема „Смелый” (из главы „Человек”)

О смелом человеке русский народ сложил много пословиц и поговорок:

кто смел да стоек, тот семейных стоит;
кто смел, тот на коня сел;
удача — спутник смелого;
где отвага, там и победа;
смелость города берет.

Во многих пословицах и поговорках смелый противопоставляется трусу:

смелый находит там, где трус теряет;
смелый умирает один раз, а трус каждый день;
храбрый побеждает, а трус погибает;
на смелого собаки лают, а труса кусают.

Смелый перед лицом опасности подбадривает себя:

возьми себя в руки! (прояви самообладание);
не так страшен черт, как его малюют;
волков бояться — в лес не ходить;
бояться смерти — на свете не жить.

Не боится он *смотреть смерти в глаза.*

Для него *лучше смерть, нежели позор;*
лучше смерть в бою, чем позор в строю.

Идя на риск, он говорит: *двум смертям не бывать, а одной не миновать;*
помирать (пропадать, погибать), так с музыкой!

При этом храбрый уверен, что *риск — благородное дело.*

Тема „Трус” (из главы „Человек”)

О трусливом человеке в народе говорят:
не из храброго десятка.
 Называют его, сравнивая с зайцем,
заячья душа.
 Это потому, что он перед любой опасностью
дрожит, как заяц;
дрожит, как осиновый лист.
 При этом его
в дрожь бросает от страха.
 У него
руки дрожат, будто кур во- ровал;
мурашки побежали по спине;
зуб на зуб не попадает (‘дро- жит от сильного страха’);
дух захватило (‘стало трудно дышать от страха’);
язык отнялся от страха.
 В минуту крайней опасности он становится
сам не свой (‘расстроенный, потерявший душевное рав- новесие’);
ни жив, ни мертв (‘сильно испуган’).

А боится он потому, что
у страха глаза велики;
для труса и заяц – волк;
робкого и пень страшит.
 Если трусливый человек перед этим
набрался страху,
 то по любому поводу будет
праздновать труса (ранее: *трусú* – от глагола *трястись* ‘бояться’).
 На него легко
нагнать страху.
 И вообще он постоянно
оглядывается, как волк на свой хвост.
 Любит
прятаться за чужие спины.
 Трусливый часто притворяется
 храбрым, тогда
всяк трус о храбрости гово- рит.
 В целом трусость осуждается:
страх хуже смерти;
страх – худший враг.
 Делается решительный вывод:
смерти бояться – на свете не жить.

Как показывает экспериментальная проверка материалов словаря в процессе обучения русскому языку нерусских уча- щихся, подобная подача пословиц и поговорок в словаре зна- чительно облегчает их восприятие и запоминание, потому что многие пословицы и поговорки, связанные единым (хотя в ка- кой-то мере и искусственным) сюжетом повествования, как бы объясняют друг друга.

Н. М. Луцкая

О НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ СЛОВАРЕ ТРУДНОСТЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Не вызывает сомнения факт, что учебный процесс должен быть полностью обеспечен всеми объективно нужными учебны- ми словарями, в которых содержалась бы необходимая и до- статочная для адекватного усвоения слова информация. Очеvid- но и то, что эту информацию следует целесообразно распреде- лить по различным словарям, а сами словари должны представ- лять собой упорядоченную, связанную внутренней логикой совокупность.

Содержание информации, которая должна быть представле- на в учебных словарях, определяется прежде всего характером понимания слова¹ – объекта учебно-лексикографического описа- ния. В учебной лексикографии содержательная сторона слова – двустороннего знака – моделируется как состоящая из компо- нентов, знание которых создает достаточные условия для пра- вильного понимания и употребления слова в речи. Такими компо- нентами являются: сигнификативное значение, включающее страноведческий фон (абсолютная ценность), значимость, опре- деляемая соотносительностью данного слова с другими словами (относительная ценность) и валентность (сочетательная цен- ность) [Морковкин, 1982].

Поскольку все сведения о русском слове воспринимаются иноязычными учащимися на фоне и через призму родного языка и усваиваются с преодолением его влияния, постольку русское слово, помимо присущей ему системной ценности (СЦ), которая обусловлена принадлежностью его данной лексической системе, приобретает – будучи объектом усвоения и описания – и контрастивную ценность (КЦ), которая определяется сово- купностью различий между лексическими единицами двух языков (Морковкин). СЦ обуславливает явления внутренней и смешанной интерференции, КЦ – явления внешней и смешан- ной интерференции². О взаимодействии СЦ и КЦ слова в про-

¹ Имеется в виду однозначное слово или лексико-семантический вариант многозначного слова.

² Как известно, ошибки, вызываемые действием смешанной интер- ференции, могут быть объяснены с точки зрения обоих языков. Это означает, что такие ошибки могут провоцироваться влиянием и родно- го, и изучаемого языков – при опережающей и решающей роли первого как языка, на котором уже сформировано языковое сознание (ср. в этом отношении изучаемый язык).

цессе его усвоения можно сказать следующее. Показ системных свойств и характеристик русского слова, т. е. отражение его СЦ, означает одновременно, что иностранный учащийся получает материал для сопоставления данной единицы с ее эквивалентом в родном языке. Так, например, любая словарная статья „Словаря сочетаемости...” [Денисов, Морковкин, 1983], не ориентированного на учащихся какой-либо определенной национальности, содержит имплицитные указания на различия соотносительных единиц двух языков по целому ряду параметров, и, в частности, на различия в их лексико-синтаксических возможностях. Например, в статье улица для англоговорящих учащихся отмеченной в отношении импликации КЦ будет синтаксическая позиция *на улице* (ср. англ. *in the street*).

Такой характер взаимодействия СЦ и КЦ означает, что при отражении СЦ создаются условия для „погашения” некоторых явлений внешней интерференции, которые обуславливаются КЦ слова.

Чтобы отвечать своим задачам, учебная лексикография должна отражать и СЦ и КЦ слова таким образом и в той мере, какие диктуются требованиями адекватной семантизации лексических единиц. Если объективация СЦ — прерогатива успешно осуществляемого национально не ориентированного учебного описания лексики, то актуализация КЦ — предмет внимания при описании национально ориентированном, необходимости в котором столь остро ощущается в процессе обучения и преподавателями, и учащимися.

Отдельные составляющие КЦ получают прямое отражение в общих переводных и некоторых учебниках национально ориентированных словарях, а также в некоторых учебниках и учебных пособиях, предназначенных для лиц какой-либо определенной национальности. В словарных статьях переводных словарей (которыми в основном и пользуются иноязычные учащиеся) в отдельных случаях приводятся словосочетания с данным словом, сильно отличающиеся по своему лексико-синтаксическому оформлению от эквивалентного по смыслу сочетания в другом языке. В создаваемом в ИРЯП „Словаре сочетаемости слов русского языка для болгар” один из аспектов КЦ русского слова эксплицируется в тексте словарной статьи следующим образом. В ряду слов, реализующих определенную синтаксическую позицию заголовочной единицы, особо выделяются те, которые образуют с данным сочетанием, переводимые на болгарский язык не поэлементно, „а с помощью полного (или значительного) структурного преобразования” [Морковкин и др., 1983, с. 33 — 34]. Болгарские эквиваленты таких словосоче-

таний приводятся непосредственно в тексте словарной статьи. Например: машина (...), „залезть, лечь ... п о д м а ш и н у; попасть [удодить (зд. сов.) (разг.)] под машину — бльсва ме кола, сгззва ме кола” [Морковкин и др., 1983, с. 33 — 34].

Однако часть методически ценной информации о КЦ слова остается неотраженной ни эксплицитно, ни имплицитно. Степень же влияния родного языка учащихся и следующая отсюда недостаточность во многих случаях имплицитного представления КЦ (о чем свидетельствуют многочисленные внешнеинтерференционные ошибки) дают основания считать, что трудности, обусловленные КЦ слова, имеют полное право и должны стать объектом особого внимания со стороны учебной лексикографии.

В пользу необходимости актуализации этих трудностей говорит также и следующее обстоятельство. Освоение чужого языка означает, как известно, приобретение сведений не только о том, как надо говорить, но и о том, как говорить нельзя. „Отрицательная” информация, а также указания на причины ошибок не получают в учебных материалах полного и последовательного представления. Можно думать, что методически целесообразное отражение этих сведений составит недостающее звено в общем объеме учебного материала и позволит оптимизировать обучение, устранив имеющееся несоответствие между содержанием этого материала и характером усвоения иностранного языка.

Целесообразное решение вопроса о том, где и как может быть актуализирована информация о КЦ слова, должно учитывать последовательно складывающуюся систему учебных словарей русского языка.

В настоящее время учебная лексикография осваивает различные аспекты СЦ слова: сигнификативный, синтагматический, парадигматический. Одним из важнейших результатов такого освоения должен стать создаваемый в ИРЯП „Учебный толковый словарь русского языка” со словником в 20 тысяч единиц. В этом же институте совместно с иностранными коллегами ведется работа над национально ориентированными толково-сочетаемостными словарями больших объемов. Они не имеют цели актуализировать все методически существенные факты, обусловленные наличием у слова КЦ. То обстоятельство, что учебная лексикография не располагает словарями³, в которых с до-

³Создание отдельных национально ориентированных словарей, предусматривающих широкое отражение КЦ (таким является, например,

статочной полнотой актуализировалась бы интересующая нас КЦ слова, дает основания считать, что ее отражение может найти место в словарях особого типа – словарях трудностей русского языка для лиц какой-либо определенной национальности (СТ)⁴. Основная цель таких словарей – служить справочным пособием по предупреждению ошибок, которые провоцируются влиянием родного языка учащихся данной национальности, в том числе и тех, которые поддерживаются системой русского языка. Содержащаяся в СТ информация позволит также правильно объяснять и исправлять многие ошибки; ее можно использовать при создании различных методических разработок. В словарных статьях СТ целесообразно объективировать межязыковые различия посредством прямого приведения эквивалентов и/или шрифтового выделения существенных позиций, а также использовать запреты на те или иные употребления. Материал СТ должен ясно показывать учащемуся, в чем трудность усвоения данного русского слова, чем она объясняется, как не надо говорить (или почему он так сказал) и как передать нужную мысль лексически правильно.

Образуя определенное единство в комплексе с каким-либо другим словарем (другими словарями), не отражающим (не отражающими) должным образом КЦ слова, СТ обеспечивает его (их) национальную ориентацию. Это означает, что создание серии СТ для лиц разных национальностей, которая естественно дополнит семью существующих учебных словарей и опишет „национально ориентирующий круг”, можно рассматривать как один из возможных, весьма компактных и, как кажется, целесообразных вариантов решения проблемы национально ориентированного описания лексики. Заполнив существенную лауну в учебном описании русского слова, СТ позволят значительно продвинуться вперед в отношении полноты его учебно-лексикографирования.

Определив таким образом роль и место СТ среди учебных словарей, перейдем непосредственно к обсуждению некоторых

учебный словарь для немецких учащихся, разрабатываемый с помощью ЭВМ [Беме и др., 1982]), не меняет общей картины.

⁴Целесообразность создания СТ определяется также следующим соображением: если бы даже КЦ слова последовательно и полно отражалась в национально ориентированных словарях больших объемов, разумно, вероятно, было бы из представленной в них массы сведений сделать извлечения, аккумулирующие ту информацию, которая соотносится с методически важными контрастно обусловленными ошибками. Содержание этих извлечений (с той или иной трансформацией) и составило бы СТ.

сторон формирования словника. При этом мы будем обращаться и к другим аспектам СТ, которые вовлекаются в поле рассмотрения.

Качественный состав словника СТ определяется его задачей: в него должны войти обладающие КЦ единицы, которые обнаруживают методически релевантные расхождения со своими иноязычными эквивалентами, или, иными словами, единицы, которые порождают методически релевантные ошибки, обусловленные внешней и смешанной интерференцией. Методическая релевантность слова – как объекта СТ – может быть определена, во-первых, чисто количественно – по числу расхождений между соотносительными единицами в двух языках. Соответствующий перечень установленных расхождений (за неимением места мы здесь его не приводим) включает те возможные случаи различий между единицами двух языков, которые позволяют объяснить и классифицировать все встречающиеся ошибки учащихся данной национальности.

Право на вхождение в словник СТ может устанавливаться и эмпирически – на основе критерия типичности/нетипичности данной ошибки. Типичность – будучи в принципе понятием относительным – при отсутствии сведений о частотности конкретных ошибок – определяется посредством работы с карточками, содержащими „отрицательный языковой материал”, и учета преподавательского опыта.

При определении методической релевантности расхождения или ошибки могут быть применены оба названных, а также другие способы, дополняющие и корректирующие друг друга.

Важно подчеркнуть, что при установлении методической релевантности типов расхождений ведущим естественно считать критерий коммуникативной значимости той ошибки, которая таким расхождением порождается. На основании этого критерия определяется методическая релевантность ошибок и при эмпирическом методе их оценки. Названному критерию удовлетворяют случаи неверного словоупотребления, которые вызывают нарушение или сильное затруднение коммуникации. Ср., с одной стороны, ошибки типа *Он студент русского языка, *Он писатель коротких рассказов, *писать поэзию, *На потолке стоит (вместо сидит) муха, *в улице и др., которые несколько не препятствуют пониманию, и, с другой стороны, ошибки, которые вызываются приписыванием русским словам не собственных им значений на основе неверного соотнесения по значению единиц изучаемого и русского языка (внешняя интер-

ференция) или единиц русского языка при поддержке со стороны родного языка (смешанная интерференция)⁵.

Количественный состав словника обуславливается прежде всего объемом того исходного массива, из которого производится выборка единиц в словник СТ. Имея в виду оптимальную соотнесенность СТ с другими учебными словарями, можно думать, что за исходный массив целесообразно принять словник самого большого по объему учебного словаря, каковым явится „Учебный толковый словарь” со словариком приблизительно 20 тысяч единиц, создаваемый, как было уже сказано, в ИРЯП. Это позволит наиболее полно отразить методически существенные трудности и сделать адресом СТ учащихся всех этапов — от начального до продвинутого. Соответствующая разработка большого по объему лексического массива означает создание банка сведений, которые при возникновении той или иной методической потребности можно минимизировать.

Вопрос качественно-количественной характеристики словника целесообразно, на наш взгляд, решать на основе уже применяемого в ряде создаваемых словарей (в том числе и в „Учебном толковом словаре”) принципа методической стратификации словника, при которой выделяются и разрабатываются с разной степенью глубины пласты лексики, обеспечивающие, с одной стороны, активные, а с другой — пассивные виды речевой деятельности. Число „активных” и „пассивных” единиц при ориентации на словник „Учебного толкового словаря” составит соответственно 5 тысяч и 15 тысяч.

Как может применяться этот принцип в СТ? Понятно, что разработка „активных” слов должна осуществляться по всем возможным методически значимым типам расхождений и соответствующих им трудностей.

В отношении пассивных слов целесообразным представляется следующее решение. В этом лексическом массиве опознаются и отмечаются лишь те единицы, которые оказываются носителями явлений, вызывающих коммуникативно значимые ошибки, актуальные для пассивных видов речевой деятельности. Приведем и проиллюстрируем на материале англо-русских соответствий некоторые типы интересующих нас различий.

1. Межъязыковая омонимия. Вероятная ошибка: неправомерное отождествление по значению сходных по форме лексических единиц. Ср., например, возможные недоразумения

при смешении значений русск. *комплексия* ‘телосложение’ и англ. *complexion* ‘цвет лица’, русск. *физик* и англ. *physician* ‘врач’.

2. Совпадение по форме различных по значению однокорневых слов разных частей речи в русском и иностранном языках при различном распределении эквивалентных значений по членам соотносительных словообразовательных гнезд в двух языках. Ср., например, русское существительное *прозаик* и английское прилагательное *prosaic* ‘скучный, неинтересный, банальный’. Как показал специально проведенный нами эксперимент, русское сочетание *писатель-прозаик* понимается англоязычными учащимися продвинутого этапа как ‘скучный писатель’, а не как *prose-writer* (ср. русск. *проза* — *прозаик* — *прозаический* и англ. *prose* — *prosaic*).

3. Отсутствие у иноязычного слова (а также у его дериватов) переносных значений, имеющихся у его русского эквивалента. Возможный результат такого расхождения — неправильное понимание или полное непонимание русских высказываний, реализующих данное переносное значение, что влечет за собой соответственно путаницу или остановку в коммуникации. Ср., например, высказывание *Он у нас орел!* Отсутствие у английского слова *eagle* эквивалентного русскому переносного значения при невозможности точной „догадки по контексту” не позволяет учащимся правильно понять приведенное русское высказывание.

4. Расхождения в значении эквивалентных по лексическому составу сочетаний в двух языках. Ср., например, русск. *горячие слова* и англ. *hot words* ‘резкие слова’. Возможная ошибка — неправильное осмысление воспринятого сообщения на основе неправомерного приписывания русскому слову значения его иноязычного эквивалента.

Дополнительно при разработке „пассивного” пласта в СТ могут учитываться коммуникативно незначимые, но высокочастотные контрастно обусловленные ошибки. Примером может служить употребление англоязычными учащимися глагола *демонстрировать* в неактуальном для него значении, которое переносится из английского языка: **Они демонстрировали против войны* (ср., в английском языке все лексико-семантические варианты существительного *demonstration* имеют соотносительный глагол *to demonstrate*; в русском языке такой соотносительности между словами *демонстрация* и *демонстрировать* не наблюдается).

Не имея возможности обсуждать здесь вопросы структуры и содержания словарных статей, различных способов актуали-

⁵ О некоторых типах таких ошибок см. в статье Н. М. Луцкой [1983].

зации в них трудностей, принцип индивидуального подхода при интерпретации заголовочных единиц и многое другое, мы все же для иллюстрации сказанного о СТ предложим в качестве примеров несколько рабочих вариантов словарных статей на единицы „активного” и „пассивного” пластов. Фактическим материалом для их написания послужили данные словарей русского и английского языков, собранной автором картотеки ошибок и специально проведенного эксперимента. Целью эксперимента была верификация трудностей в понимании и употреблении русских слов иноязычными учащимися. Трудности прогнозировались посредством сопоставительного анализа русского и английского языков; верификация осуществлялась методом „пробы на ошибку”. Поскольку в СТ в общей алфавитной последовательности словарных статей должны выделяться слова, предназначенные для активного и для пассивного усвоения, постольку и здесь мы выделим „активные” и „пассивные” заголовочные единицы (первые даны полужирным шрифтом).

ДЕМОНСТРАНТ cf. DEMONSTRATOR

ДЕМОНСТРИРОВАТЬ cf. TO DEMONSTRATE

*Демонстрировать против войны... В рус. яз. этот глагол не имеет значения 'to arrange or take part in a public show of strong feeling or opinion, often with marching, big signs, etc.'

Надо: выступать за что-л. (против чего-л.), участвовать (принимать участие) в демонстрации за что-л. (против чего-л.).

ВОСКЛИЦАТЬ, ВОСКЛИКНУТЬ TO EXCLAIM

Обычно употр. в форме сов. вида, после прямой речи, напр.: „Как! Ты уезжаешь без меня?” – воскликнула она.

ЕДА... Unc. cf. MEAL, FOOD

*Первая (вторая, вечерняя...) еда. *Две (три...) еды в день... *Есть (накрывать...) еду. We have three meals a day. – Мы едим три раза в день. Breakfast is the first meal of the day. – Первый раз мы едим утром, во время завтрака. He ate (had) a good meal before he left. – Перед уходом он хорошо поел. The whole family meets at meals. – Семья собирается вместе во время еды.

Е д а 1. food: [Не] вкусная (горячая...) еда. Взять [с собой] (принести, хвалить...) еду. 2. process of eating: Мыть руки перед едой.

М е а 1. 1. food taken at a time; an amount of food taken at a time. 2. an occasion of eating.

ПОЗДНО – РАНО Adv. LATE – EARLY

1. After (before) the usual, arranged or expected time.

Просыпаться (ложиться спать, жениться, прийти, *спать...) очень, довольно... поздно (рано). Поздно вечером (ночью, *днём, *утром...). Рано утром (*днём...). На сколько-л. минут (лет...) позже (раньше). Не позже (не раньше) среды (чем вчера...). 1.1. pred. Of late (early) hours of the day. Было (будет) очень (довольно, совсем, уже, ещё...) поздно (рано). 1.2. Of the situation when the proper time to do smth has passed (has not come yet).

Кому-л. жениться (кому-л. пытаться изменить что-л...) было, будет, окажется... уже, ещё, совсем... поздно (рано). Cf.: late in life, late in the season, arrive late for the train... I saw him as late as – не позднее, чем когда-л.

РАНО EARLY

См. ПОЗДНО

Л. В. Малаховский

ПРОБЛЕМА ГРАФИЧЕСКОГО БАРЬЕРА В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ

(о проекте словаря нового типа)

Своеобразие русского алфавита, содержащего множество букв, отсутствующих в латинском алфавите или имеющих иное звуковое значение, представляет серьезное препятствие для иностранцев, приступающих к изучению русского языка. На это обстоятельство указывают многие зарубежные авторы. Так, М. Суодеш еще в 1945 г. в предисловии к своему оригинальному пособию по русскому языку для начинающих отмечал: „Русский язык, вследствие непривычности его алфавита, приобрел незаслуженную репутацию трудного языка. Но стоит только преодолеть это препятствие (hurdle), и русский язык окажется не труднее любого другого” [Swadesh, 1945, с. 1]. Подобным образом высказывается по этому поводу Р. Гудвин, автор вышедшего недавно в США руководства по русской графике для начинающих: „В течение многих лет я с огорчением слышу, как способные люди говорят, что выучить даже поверхностно русский язык им мешает „этот ужасный алфавит”» [Goodwin, 1980, с. VII].

В нашей методической литературе серьезность этой проблемы недооценивается, по-видимому, потому что в практике изучения русского языка зарубежными учащимися, приехавшими в нашу страну (а большинство имеющих пособия адресовано именно этому контингенту учащихся), графический барьер преодолевается сравнительно легко уже на начальном этапе обучения – как вследствие хорошо осознаваемой учащимися неизбежности, обязательности этого шага, так и в силу постоянного подкрепления приобретаемых навыков со стороны среды, насыщенной разнообразными русскими текстами (вывески, объявления, афиши, названия газет, журналов, различные документы и т. п.).

Иначе обстоит дело у лиц, живущих за рубежом и находящихся, если можно так сказать, на „предначальном” этапе –

этапе выбора иностранного языка для изучения. Известно, что родители школьников, обдумывающие вопрос о том, какой из иностранных языков, изучаемых в школе, выбрать для своего ребенка, часто решают его не в пользу русского языка только из-за необычной, незнакомой им русской графики. По той же причине и взрослые нередко оказывают предпочтение языкам, которые пользуются привычной им латиницей.

Это свидетельствует о необходимости создания специального пособия, задачей которого было бы помочь иностранцам, начинающим изучение русского языка, преодолеть графический барьер и усвоить основные звуковые значения русских букв. Такое пособие, оформленное в виде небольшого, красочно изданного словаря, могло бы служить своего рода „визитной карточкой” русского языка и способствовало бы развенчанию мифа о его особой „трудности”.

Словарь такого рода может быть одноязычным — в этом случае составители должны будут ориентироваться только на систему самого русского языка; но он может быть и двуязычным или многоязычным, и тогда при его построении необходимо будет учитывать также и особенности системы соответствующего иностранного языка (или языков). Наиболее эффективным представляется двуязычный русско-иностранный словарь, адресованный носителям какого-либо одного определенного языка, поскольку только при точной языковой направленности словаря возможно оптимальное решение ряда принципиальных вопросов (отбор слов, выбор системы фонетической транскрипции и др.). Принципы построения такого словаря можно проиллюстрировать на примере разработанного нами проекта русско-английского словаря для начинающих с условным названием „Тридцать три” (Thirty-three. A Guide to Russian Letters and Sounds).

Словарь адресован зарубежным учащимся, для которых английский язык является родным, а также носителям других языков, владеющих английским. Он предназначен для использования на самом раннем этапе обучения. Его цель — ознакомить учащихся с начертанием русских букв, их основными звуковыми значениями и последовательностью в алфавите.

Словарь состоит из 33 разделов (статей) — по числу букв алфавита. Организующим центром каждого раздела является картина, которая в едином сюжете иллюстрирует специально подобранные слова, начинающиеся на данную букву или — реже — содержащие ее в своем составе. Слова подбираются таким образом, чтобы охватить все основные способы чтения данной буквы — полное и редуцированное произношение глас-

ных, твердое и мягкое произношение согласных, оглушение звонких согласных в конце слова или перед глухими, произношение гласных *e, ё, ю, я* в начале слова и т. п.

Перечислим основные требования, которые предъявляются к словам, включаемым в словарь.

1. Слово должно обладать четкой семантикой, позволяющей иллюстрировать его простым, понятным читателю рисунком. Вследствие этого в словарь включаются только имена существительные, обозначающие конкретные предметы.

2. Необходимо наличие недвусмысленного переводного эквивалента в английском языке.

3. Слово должно быть достаточно употребительным — входить в лексический минимум, например в „4000 наиболее употребительных слов русского языка” [Шанский, 1975а] или в „Краткий толковый словарь русского языка” [Розанова, 1985]. Исключение представляют лишь слова, использование которых вызвано необходимостью проиллюстрировать ту или иную редкую букву или позицию, например: *аист, жираф, йод, щука* и т. п., или показать сходство русского слова с английским: *вулкан (volcano), зебра (zebra), компас (compass)* и др.

При отборе слов для словаря предпочтение отдается словам коротким, содержащим не более двух-трех слогов, а также сходным с соответствующими английскими — либо вследствие заимствования из английского языка в русский (*флаг — flag, хоккей — hockey*) или из русского в английский (*самовар — samovar, спутник — sputnik*), либо в силу их принадлежности к древнему индоевропейскому фонду (*гусь — goose, нос — nose*) или к современным интернациональным словам (*телефон — telephone, доктор — doctor*). Включение в словник большого числа русских слов, сходных по написанию или звучанию с соответствующими английскими, имеет целью способствовать повышению у учащихся интереса к русскому языку и облегчить процесс „вхождения” в его изучение.

На слова, удовлетворяющие перечисленным выше требованиям, налагается ряд ограничений. Не включаются в словарь следующие слова:

1) обозначающие родовые понятия типа *животное, игрушка, машина, цветок, человек*, поскольку иллюстрации к таким словам неизбежно носят видовой характер (например, иллюстрация к слову *человек* может изображать либо мужчину, либо женщину, а не человека вообще);

2) представляющие собой имена собирательные — *семья, стадо, толпа* и т. п. — по аналогичной причине (иллюстрация к

слову *стадо* может быть понято читателем как изображение не стада, а коров);

3) обладающие не одним, а несколькими широкоупотребительными значениями или имеющие в языке омонимы (включая омографы) и потому нуждающиеся в уточнителях — *доска* (классная), *кисть* (художника), *лук* (оружие);

4) обозначающие устаревшие или устаревающие понятия — *извозчик*, *серп*, *паровоз* и т. п.;

5) соответствующие реалиям, мало знакомым зарубежному читателю — *валенки*, *кисель*, *пионер*, *ясли* — и нуждающиеся в специальных пояснениях;

6) требующие при чтении знания исключений из правил — *солнце*, *лестница*, *мышь*, *парашют*, *шоссе* и т. п.;

7) употребляющиеся только во множественном числе, если эквиваленты их употребляются в единственном — *часы* (clock), *волосы* (hair), *шахматы* (chess); если же эквиваленты тоже употребляются только во множественном числе, то такие слова могут быть включены в словарь, например: *ножницы* (scissors), *сапоги* (boots);

8) не имеющие однословных переводных эквивалентов, например *вокзал* (railway station), *рояль* (grand piano);

9) существенно отличающиеся от английских эквивалентов по объему выражаемых понятий — *учитель* (эквивалент teacher охватывает понятие 'учитель' и 'учительница'), *нога* (эквиваленты leg и foot охватывают каждый только часть переводимого понятия);

10) имеющие английские эквиваленты, которые широкоупотребительны в иных значениях или обладают употребительными омонимами (ср. п. 3), например *завод* (эквивалент plant означает также и 'растение'), *утюг* (iron означает также 'железо'), *мужчина* (man означает также 'человек').

Всего в словарь войдет около 160 слов, т. е. по 4 — 6 на каждую букву, что позволит показать основные варианты чтения данной буквы. Так, в статью на букву *Д* войдут слова *дом*, *дверь*, *дерево*, *лодка*, *виноград*, *тетрадь*, в статью на *Я* — *яблоко*, *язык*, *мяч*, *пояс*, *свинья* и т. д. Алфавитный список слов, включенных в Словарь, с указанием статей, в которых они приводятся, дается в конце Словаря.

Слова, относящиеся к одной букве, иллюстрируются одной общей картинкой, занимающей, как правило, целый разворот (исключение составляют буквы *е* и *ё*, *и* и *й*, *ш* и *щ*, *ъ* и *ы*, которые размещаются на развороте попарно). Каждое слово приводится на странице дважды: на самой картинке (возле изображаемого предмета) и в нижней части страницы, под картинкой,

где оно дается в обычном написании прописными буквами и в транскрипции. Английский эквивалент слова приводится на следующей строке также прописными буквами, строго под русским написанием слова, чтобы подчеркнуть в необходимых случаях сходство русского слова с английским:

АКРОБАТ ВАЗА ДОКТОР КОСМОНАВТ ЛАМПА ЛИМОН РОЗА
ACROBAT VASE DOCTOR COSMONAUT LAMP LEMON ROSE

Проблема выбора системы фонетической транскрипции для пособия данного типа особенно сложна. Транскрипция на русской основе, обычно применяемая в пособиях, предназначенных как для русских учащихся (см. [Валгина и др., 1971]), так и для иностранцев (см. [Антонова, Рякина, 1977]), для настоящего издания не подходит, поскольку применяться она должна на самом раннем этапе, когда русская графика учащимся еще незнакома. Системы, используемые в английских толковых словарях, не являются для англоязычного читателя общеизвестными¹, а основанная на латинице международная фонетическая транскрипция была бы уместна лишь в книге, предназначенной для специалистов-филологов. Для настоящего пособия, рассчитанного на широкий круг начинающих, наиболее подходящей представляется упрощенная система фонетической транскрипции, основанная на слоговом принципе передачи звуков и широко используемая как в различных учебных словарях английского языка (см., например, [Courtis, Watters, 1972; Mackensie, 1981]), так и в пособиях для изучающих иностранные языки, в том числе и русский (см. [Berlitz, 1974; Madrigal, Halpert, 1962; Swadesh, 1945] и др.). Согласно этой системе, транскрибируемое слово разбивается на слоги, и произношение каждого слога дается отдельно, в соответствии с традиционным для английского языка способом изображения звуков. В применении к русскому языку звук *а* записывается как ah, *о* (под ударением) — aw, *и* — ee, *ж* — zh, *ц* — ts и т. д. В дополнение к обычно используемым знакам вводится еще два знака — знак мягкости согласного' и знак э, соответствующий русскому *а* или *о* в заударном или втором преударном слоге. Ударный слог выделяется полужирным шрифтом. Транскрипция дается после слова в круглых скобках, например: дом (dawm), лодка (lawt-kə), тетрадь (t'i-traht'), юбка (yoop-kə).

¹Ср. системы, используемые в оксфордских словарях, например: [The Concise Oxford, 1982], в словарях компании Мерриам — Уэбстер [Webster's, 1971] и в словарях К. Л. Барнхарта [The World Book, 1976].

Для лучшего усвоения последовательности букв русского алфавита вдоль правого поля каждого разворота дается вертикальная полоска с перечислением всех букв алфавита, на которой данная буква выделяется размером и цветом. Кроме того, художественно оформленный алфавит размещается на форзаце книги.

Иллюстрациям в словаре уделяется особое внимание. Как основной корпус словаря, так и его вспомогательные элементы — справочный материал, обложка, форзац — оформляются ярко и выразительно. Художественная фантазия и необычность ситуаций, остроумное построение сюжетов — все должно способствовать лучшему усвоению и закреплению в памяти учебного материала.

Завершается словарь небольшой статьей, содержащей элементарное изложение принципов русской графики, основные правила чтения и описание используемой в словаре системы фонетической транскрипции, а также методические указания по работе со словарем.

Такой словарь, основанный на предложенных принципах, несомненно, способствовал бы приобщению широких масс зарубежных учащихся к занятиям русским языком.

И. Д. Успенская

КОММЕНТИРОВАНИЕ КАК ВИД ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В связи с возросшим интересом иноязычного читателя к русской и советской литературе и его стремлением знакомиться с оригинальными художественными произведениями в последние годы значительно расширился выпуск книг для чтения, ориентированных на нерусскую аудиторию. В этих книгах публикуются лучшие произведения русской и советской художественной прозы и поэзии. Ориентация же на иностранного читателя осуществляется главным образом с помощью вспомогательного аппарата, представляющего собой развернутый лингвистический комментарий к данному художественному тексту. Такой комментарий стал уже неотъемлемой частью указанных книг, и закономерность этого явления не нуждается в аргументации.

Однако практикуемое в настоящее время комментирование художественных текстов осуществляется произвольно, носит бессистемный характер, однотипная информация часто интерпретируется различными способами. По причине нечеткого осмысле-

ния предмета и задач комментирования составители нередко предлагают вниманию иностранного читателя такое объяснение того или иного явления, которое нельзя считать необходимым и достаточным для понимания данного текста. Отсюда часто наблюдающиеся гипертрофированный объем комментария, неадекватное истолкование вызвавшего затруднение языкового явления и, что особенно важно, нечетко или недостаточно выраженная учебная направленность комментария.

Исходя из необходимости упорядочения комментирования во всех его аспектах целесообразно, как нам кажется, в качестве организующего начала использовать при составлении комментария к конкретному художественному тексту приемы лексикографирования. Любой комментарий к тексту фактически представляет собой не что иное, как словарь со всеми его атрибутами — прежде всего словником и объяснительной частью. Кроме того, известно, что основная часть языковых трудностей, встречающихся в художественных текстах, лежит в области лексики и широко понимаемой фразеологии, т. е. языковых уровней, которые составляют традиционный объект лексикографии.

Наиболее приближенными к нашему замыслу по организации являются двуязычные словари языка писателя. Проблемой составления таких словарей занимается в настоящее время Межкафедральный словарный кабинет им. Б. А. Ларина при Ленинградском государственном университете им. А. А. Жданова. В 1981 г. сотрудниками этого кабинета была опубликована коллективная монография „Очерки лексикографии языка писателя (двуязычные словари)”. Изложенные авторами основные принципы создания указанных словарей (основанные на принципах составления толковых словарей) с определенными модификациями, необходимость которых обусловлена спецификой именно учебного комментария, вполне могут быть использованы при комментировании художественного текста, адресованного иноязычному читателю. Это еще больше убеждает нас в принципиальной возможности акцентирования именно лексикографического начала в процессе комментирования.

Используя унифицированные приемы лексикографирования, составитель комментария может систематизировать подачу материала, тем самым в определенной степени автоматизировать и интенсифицировать, качественно углубить процесс чтения.

При создании любого словаря прежде всего решается принципиально важная проблема отбора заголовочных единиц в словник. Эта же проблема первой встает перед составителем комментария к художественному тексту. Его задача состоит в определении языковых единиц, нуждающихся в комментировании, и их

систематизации. Список этих единиц и составит словник словаря к конкретному художественному тексту. Под словарем конкретного художественного текста мы понимаем такой словарь, словник которого включает все слова и выражения, которые могут затруднить адекватное восприятие этого текста. Словарь содержит также объяснение, интерпретацию этих языковых единиц.

Границы выборки определяются многими факторами, например уровнем знаний гипотетического читателя, его национальной принадлежностью, некоторыми экстралингвистическими факторами и т. п. В настоящей статье речь пойдет о максимальной выборке: предполагается, что иностранный читатель, прошедший курс обучения на подготовительном факультете, прочтет предлагаемый ему оригинальный художественный текст, не обращаясь к переводным или другим словарям. Безусловно, мы говорим лишь о первом уровне овладения текстом, о лингвистическом анализе как одном из начальных этапов работы с художественным текстом, предвещающем и подготавливающим анализ художественной системы произведения в целом.

Итак, в рамках указанной проблемы интересным нам представляется следующее: какие приемы лексикографирования и каким образом используются при составлении словаря конкретного художественного текста, как модифицируются эти приемы применительно к нашим задачам.

Прежде всего это организация материала. Нам кажется наиболее целесообразным и облегчающим пользование комментарием расположение материала, принятое в словарях, а именно наличие левой части и объяснительной правой. Однако для того чтобы обеспечить максимально быстрое нахождение искомого слова и тем самым сделать по возможности менее прерывистым процесс чтения и восприятия смысла, единицы левой части комментария должны располагаться в порядке „поступления”, т. е. в том порядке, в каком они встречаются в тексте, а не по алфавиту, как принято в словарях.

Еще одна особенность словника комментария состоит в том, что включенные в него заголовочные единицы представляют собой не языковые, а речевые (текстовые) слова, т. е. те лексико-семантические варианты языковых лексических единиц, которые представлены в данном контексте и истолкование которых единственно необходимо для адекватного восприятия заданного автором смысла.

Как известно, язык художественной литературы гораздо шире нормированного литературного языка и с определенными стилистическими целями может включать практически все

пласты лексики. При определении языковых явлений, нуждающихся в комментировании, следует принимать во внимание прежде всего лингвистические характеристики языка данного художественного произведения. Н. М. Шанский пишет: „...язык любого литературного произведения... является многоплановым и разнослойным, в силу чего содержит в своем составе в ряде случаев такие, на первый взгляд, малозначимые, речевые инкрустации, которые в том или ином отношении лингвистически специфичны, выделяются или отделяются от средних, рядовых, обычных для современного языкового стандарта фактов. Особенно важным и первоочередным лингвистический анализ литературного произведения оказывается тогда, когда перед нами художественный текст, написанный в прошлом веке, в котором в большом количестве могут быть не только стилистически или социально-диалектно ограниченные факты, но и устарелые” [1975, с. 16].

Языковые трудности, встречающиеся в художественных текстах, имеют разную природу и вполне поддаются классификации. Классификация необходима для выработки принципов интерпретации нуждающихся в комментировании языковых явлений различных типов. Практика показывает, что каждому типу языковых трудностей, встречающихся в художественном тексте, может и должен быть сопоставлен определенный набор способов их устранения. Типология языковых явлений, подлежащих комментированию, производится с учетом как лингвистических, так и некоторых экстралингвистических факторов.

Исходя из вышесказанного приводим ориентировочный список единиц, которые при работе практически с любым литературным текстом должны выноситься в словарь:

- 1) единицы, выходящие или выпавшие из употребления в современном русском языке, — архаизмы, историзмы;
- 2) единицы, входящие или только что вошедшие в современный русский язык и еще не вполне освоенные им, — неологизмы;
- 3) авторские индивидуализмы, в том числе осмысленное, преднамеренное нарушение нормы;
- 4) сложные в понятийном отношении тропы;
- 5) диалектная лексика;
- 6) книжная лексика — официально-деловая, экзотизмы, поэтическая лексика и т. п.;
- 7) просторечные слова, в том числе вульгаризмы;
- 8) арготизмы;
- 9) безэквивалентная лексика;
- 10) устойчивые (в широком смысле) выражения, в том

числе выражения речевого этикета – формулы приветствия, прощания и другие узуальные формулы;

11) нечастотные слова и выражения (редкие с точки зрения носителя языка, а также такие, которые не входят ни в один из существующих лексических минимумов русского языка);

12) лексика, отмеченная в эмоционально-экспрессивном отношении...

Список остается открытым, так как состав и типология языковых явлений каждого конкретного художественного произведения зависит не только от жанрово-хронологической принадлежности произведения, но и от индивидуальных художественных особенностей речевой практики писателя.

Предложить в краткой статье перечень способов истолкования различных типов трудностей не представляется возможным, тем более что каждый из названных типов может подвергнуться дальнейшему развертыванию. Ограничимся некоторыми рассуждениями.

Одной из центральных проблем в работе с иностранной аудиторией является проблема семантизации безэквивалентной и фоновой лексики. Эта проблема достаточно долго и достаточно полно обсуждалась в переводческом, методическом и других аспектах. Классификация указанной лексики подробно разработана Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым [1983].

Для учебного комментирования вопрос интерпретации безэквивалентной лексики особенно актуален. Очевидно, что объяснения соответствующих слов, предлагаемые толковыми словарями русского языка, неприемлемы для иностранца, так как они не формируют у него необходимого представления о предмете или явлении, обозначаемом этим словом. В существующих лингвострановедческих материалах и словарях широко используется способ зрительной семантизации – рисунок. В комментарии этот способ также неприменим. Следовательно, при составлении комментария, предназначенного для иностранного читателя, необходимо как можно более полное описание предметов и явлений. Включение в словарную статью наиболее существенных и показательных энциклопедических данных используется в лингвострановедческих словарях. Надо, однако, отметить, что с точки зрения комментирования, ограниченного объемом и спецификой жанра, информация, предлагаемая лингвострановедческими словарями, часто избыточна. Приведем пример необходимой и достаточной, на наш взгляд, семантизации слова *балалайка* в комментарии к художественному тексту.

балалайка – русский трёхструнный щипковый музыкальный инструмент. В XVIII – XIX вв. один из самых распространённых и любимых

народных музыкальных инструментов. В настоящее время несколько утратил свою популярность (ср. соответствующую статью в словаре [Чернявская, 1984]).

Из фоновой лексики рассмотрим слова, обозначающие межъязыковые лексические понятия (такие, как, например, *книга, автобус, адрес*). В словник комментария отбираются лишь те слова, лексический фон которых актуализируется в данном контексте. Обратимся к примерам. В рассказе В. Шукшина „Осень” читаем: „...Тут подъехала свадьба... Такая – нынешняя: на легковых, с лентами, с шарами”. Не вдаваясь в специальные рассуждения о семантической деривации, рассмотрим лексико-семантический вариант слова *свадьба*, представленный в данном контексте. Актуализация лексического фона этого слова („нынешняя: на легковых, с лентами, с шарами”) сигнализирует о необходимости семантизации фона в комментарии:

В настоящее время существует такой обычай: молодые едут регистрировать брак на легковых автомобилях, украшенных лентами, шарами и т. п. Встретив такую машину или ряд машин, сразу понимаешь, что „едет свадьба”.

Интерпретация таких слов состоит в приведении в известность лексического фона слова, в семантизации лексического понятия нет необходимости, оно вполне сопоставимо во многих языках.

Мы наметили лишь некоторые принципы семантизации безэквивалентных и фоновых слов. Довольно разветвленная классификация этой лексики предполагает определенное разнообразие и в способах ее истолкования. Таким образом вырабатываются новые типы описательного толкования слов.

Нельзя не упомянуть об одном из основных способов толкования значений – синонимизации. Существо синонимического способа определения заключается в том, что значение малоизвестного или неизвестного в данной ситуации слова поясняется более известным или общеизвестным словом, тождественным или близким по значению. В словарном составе современного русского литературного языка рядом с такими разрядами лексики, как архаизмы, диалектизмы, просторечие и др. – они вошли в приведенную выше классификацию – существуют синонимы, являющиеся словами активного употребления. Следовательно, для этих лексических единиц синонимический способ семантизации является оптимальным. Стилистически маркированная лексика также может интерпретироваться с помощью стилистически нейтральных синонимов. Методически важным здесь представляется следующее: исходя из учебной направленности комментария редкие, нечастотные слова и выражения,

а также единицы, выходящие за рамки определенного лексического минимума, целесообразно объяснять путем использования тождественных или близких по значению слов, включенных в корпус единиц этого лексического минимума.

В связи с тем, что большая часть указанной лексики так или иначе маркирована, возникает естественный, как нам кажется, вопрос о лексикографических пометах. Практически во всех проанализированных комментариях к художественным текстам пометы отсутствуют или используются эпизодически, в то время как разработанная в лексикографии система помет — эффективное средство экономии объема, возможность минимальными средствами дать определенную информацию о слове. Исходя из нужд комментирования число этих помет можно увеличить. Так, для комментария к художественному тексту актуальной представляется помета *индивидуально-авторское* или *авторское (авт.)*. Многие пометы, такие, как *устар.*, *обл.*, *авт.*, *искаж. (искаженное)*, являются одновременно и запретительными. При отсутствии подобных помет иностранный читатель, убежденный, что язык художественной литературы служит эталоном образцовой русской речи, может, например, окказиональное авторское употребление слова воспринять как узуальное и использовать в собственной речи.

Таким образом, даже краткое описание лишь некоторых элементов и приемов лексикографирования, которые могут быть использованы при составлении комментария к художественному тексту, убеждает, как нам кажется, в необходимости, а главное, в возможности систематизировать многоаспектную и трудоемкую работу по комментированию художественных произведений, адресованных иноязычному читателю.

Г. Ф. Богачева

ТОЛКОВАНИЕ СЛОВА ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ОБЩЕМУ И УЧЕБНОМУ ТОЛКОВЫМ СЛОВАРЯМ

Выработка текстового отрезка, выступающего в качестве толкования конкретной лексической единицы, включает ряд качественно различных этапов. Описание этих этапов, их примерное содержание и проблемы, которые могут возникнуть в процессе семантизации слова, и являются предметом настоящей статьи.

Разработка определения в толковом словаре включает в себя две стадии, реализующие соответственно лингво- и антропо-

центрический подходы к описанию слова в словаре (В. В. Морковкин): стадию обнаружения семантики с ориентацией на язык и стадию ориентации полученного семантизирующего отрезка с учетом потребителя и направленности словаря. Иными словами, создание любого толкового словаря начинается с описания лексической системы изнутри, с точки зрения языка (в ряде случаев, например, в академических словарях, такое описание является целью и заканчивается уже на первой стадии). И только на основе полученного лингвистического описания производится коррекция толкования исходя из того, кому и для чего предназначен словарь (примерами таких словарей могут служить Словарь С. И. Ожегова, учебные словари).

Обнаружению абсолютной ценности слова (а именно в этом состоит основная функция толкования) предшествует, как известно, установление его семантической структуры. С точки зрения последующего толкования в рамках этой предшествующей процедуры существенно устранить неопределенность относительно статуса значения каждого выделяемого лексико-семантического варианта — ЛСВ (номинативное, производно-номинативное, переносное, несвободное и т. п.). Для учебного словаря особенно важен учет способа переноса (метафора, метонимия и др.), поскольку возможны случаи, когда в разных языках слова со сходным содержанием в прямом значении совершенно несовместимы в переносных вследствие разных способов переноса или вследствие того, что само переосмысление слова исходит из других долей его значения. Учет подобных различий в толковании может способствовать предупреждению ошибок в употреблении слова в речи.

Стадия выработки толкования с ориентацией на язык включает пять этапов. На первом этапе исходя из имеющегося для каждого ЛСВ корпуса словосочетаний по возможности полно определяется набор сем, характерных для данного ЛСВ. На этом этапе помимо указанной главной задачи возникает еще одна, по степени важности не уступающая ей и особенно актуальная с точки зрения получения точного толкования, не содержащего ничего лишнего. Под „лишним” в данном случае понимается возможное привнесение в толкование элементов значений тех слов, которые на уровне сочетаемости регулярно объединяются с толкуемым словом в сознании носителя языка. В связи с вышесказанным выделяется четыре вида сем: а) собственные семы слова, б) наведенные семы, в) семы переходного статуса, г) лишние семы.

Под собственными семами понимаются те, совокупность которых как раз и образует семантику слова. Определение

состава собственных сем и является конечной целью описываемого этапа (ср.: „будить (...) Заставлять проснуться”¹).

Наведенные семы – это семы, привносимые в толкование контекстом. Такого рода семы в толковании не всегда желательны (ср.: „бегать (...) 3. Быстро двигаясь, снова взад и вперед. Бегают челнок в ткацком станке”). В приведенном толковании излишними представляются элементы, определяющие направление движения. Они, как кажется, навеяны оправдательным примером. Однако можно представить ситуации, когда *бегать* обозначает неупорядоченное движение, например: *Сигнальные точки бегают по экрану прибора*).

Семами переходного статуса являются такие, которые могут быть с равным основанием отнесены и к слову, и к контексту. Ср.: „брать (...) 4. Принимать (с какой-н. целью, обязательством, на каких-н. условиях). Б. кого-н. на службу. Б. вещи на комиссию. Б. поручение. Б. ребенка на воспитание. Б. обязательство”. Предложенное в словаре толкование в принципе может быть „урезано” до семы ‘принимать’. Но в этом случае нельзя не признать, что оно будет хотя и достаточно точным, но чересчур обобщенным. Поэтому в определение и привносятся необходимые уточнители, которые могут быть одинаково отнесены как к значению слова (т. е. предполагается, что слову дается расширенное, более подробное толкование), так и к значениям лексических единиц, составляющих его окружение (ср. некоторые совпадения в семантизирующем отрезке и оправдательных примерах). Формальным показателем подобной ситуации может служить то, что семы переходного статуса в толкованиях, как правило, отражаются в скобках.

Возможен и иной вариант. Возьмем, к примеру, толкование одного из значений глагола *принять*: „...12. Выпить, проглотить (лекарство). П. микстуру. П. порошок”. Поскольку слово *принять* в значении ‘выпить, проглотить’ употребляется только с единицами тематической группы ‘лекарства’, то вполне вероятно, что интересующий нас ЛСВ может восприниматься и как содержащий сему ‘лекарство’. Иначе говоря, указанная сема может быть квалифицирована двояко: и как относящаяся к значению заголовочного слова, и как относящаяся к его постоянному контексту.

Под лишними семами понимаются такие, наличие которых в толковании невозможно объяснить вышеприведенными причинами (т. е. их нельзя отнести ни к наведенным, ни к переходным семам). В качестве примера можно привести толкование первого

¹ Этот и последующие примеры извлечены из Словаря С. И. Ожегова.

значения слова *броситься* („1. Быстро устремиться”), в котором лишней является сема ‘быстро’, так как она уже содержится в слове *устремиться* ‘стремительно направиться, двинуться.’

Если в отношении собственных и лишней сем ситуация ясна, то в отношении наведенных сем и сем переходного статуса она осложняется. Очевидно, в данном случае их включение или невключение в толкование зависит от многих причин, и не в последнюю очередь от антропоцентрических характеристик словаря (например, исключение наведенных сем из словарей для носителей языка не всегда возможно, а из словарей для иноязычных учащихся не всегда целесообразно; если толкование, содержащее наведенные семы, способствует осознанию семантики слова, то его наличие в словаре вполне допустимо).

Содержание второго этапа заключается в том, что по полученному для каждого ЛСВ набору сем определяются те понятийные поля, в которые входит данный ЛСВ. Цель этой операции – выяснить, в какую понятийную парадигму входит ЛСВ и каковы семантические признаки, которые позволяют отнести его к той или другой парадигме и ограничить от других ее членов. Надо сказать, что особую важность этот этап имеет при тонких семантических разграничениях (значение и оттенок значения, определенные типы так называемых идеографических синонимов и некоторые другие).

Третий этап, тесно связанный с предыдущим, представляет собой поиск адекватного лексического воплощения установленных смысловых элементов. Действия, проводимые в рамках данного этапа, основаны на возможности представления комплекса сем в одной лексической единице (ср., семный набор ‘человек’, ‘принадлежность’, ‘рабочий класс’, ‘производство’, ‘труд’ может быть выражен посредством единицы *рабочий*).

Кроме того, кажется целесообразным вводить в толкование такие слова, которые могли бы служить своеобразными указателями понятийных групп, включающих заголовочную единицу. Разумеется, вводить такие указатели надо только в тех случаях, когда это не противоречит здравому смыслу.

Четвертый этап определения слова – выбор формы толкования. На этом этапе составителю предстоит решить, какое толкование (родо-видовое и его модификации, синонимическое, грамматическое и др.) целесообразнее дать слову. В интересах получения наиболее оптимального толкования по набору сем или лексическим единицам, представляющим такой набор (по степени их совпадения/несовпадения), определяется степень близости слов друг другу, например, вхождение их в тематические группы (а следовательно, и однотипные толкования),

вхождение в синонимические и антонимические ряды (а значит, целесообразность определения слова через синоним или антоним) и т. д. Кроме того, необходим учет самых разных характеристик слова — от словообразовательных и морфологических до стилистических.

Содержанием пятого этапа является выбор синтаксической модели толкования, которая играет большую роль не только при определении абсолютной ценности слова, но и во вскрытии других его ценностных характеристик. Так, синтаксическая модель толкования может подсказать некоторые модели сочетаемости толкуемого слова, акцентировать какие-либо его категориальные свойства.

Результатом операций, проведенных в рамках названных пяти этапов (а они составляют содержание первой стадии выработки определения слова), является обнаружение сигнификативного значения слова, которое позволяет противопоставить рассматриваемую лексико-семантическую единицу всем другим лексико-семантическим единицам [Морковкин, 1983].

Любая специализация толкового словаря (в нашем случае это учебный словарь для учащихся иностранных студентов) диктует необходимость внесения в толкования некоторых изменений и дополнений с ориентацией на адресата и с учетом задач словаря. В данном случае специализация заключается в том, чтобы актуализировать в сознании обучаемых те стороны значения слова, на которые словари для носителей языка обычно не обращают внимания как на сами собой разумеющиеся, но которые тем не менее оказывают значительное влияние на употребление и понимание слова. А это значит, что для того, чтобы дать учащемуся максимально точное представление об абсолютной ценности слова, требуется внести в толкования некоторых слов элементы сигнификативного фона данного слова (см. схему, предложенную В. В. Морковкин [1983, с. 70 — 72]), которые в определении заголовочных слов чаще всего не входят.

Таким образом, содержание первого этапа специализации сводится главным образом к определению того, нуждается ли толкование слова (или его ЛСВ) во внесении в него дополнительных сведений. Нам представляется, что для этого будет полезна следующая рабочая классификация лексик, предназначенной для семантизации².

Группа А. Ее составляет содержательно изоморфная лексика. Эта группа включает подавляющее число существующих

² В каждом конкретном случае (для каждого словаря) лексика классифицируется на основе данных, которыми располагает автор словаря. От

лексических единиц, обозначающих некоторые явления природы, людей, обиходные слова, термины, оценочные слова, слова, обозначающие моральные категории, и др. В силу своей содержательной изоморфности заголовочные единицы, относящиеся к группе А, как правило, не требуют внесения дополнительных сведений в их толкования.

Группа Б. В нее входит лексика, отличающаяся в содержательном отношении от слов другого языка, в том числе: 1) безэквивалентная, 2) фоновая, которая, в свою очередь, иногда разделяется на а) денотативно-фонovou и б) коннотативно-фонovou. Следовательно, лексика группы Б нуждается во внесении в ее определения добавочной информации, так как именно отсутствие такой информации может стать источником активной или пассивной интерференции. Поэтому лексика группы Б должна подвергнуться пробе на ожидаемую лингвострановедческую интерференцию [Морковкин, 1983].

Существует несколько источников, данные которых могут оказаться полезными при рассмотрении обсуждаемого лексического массива. Во-первых, это ассоциативные словари (например, [Леонтьев, 1977; Титова, 1975]). Однако они имеют ограниченный словарь, а в его пределах мало лексических единиц, обладающих интересующими нас характеристиками. Поэтому представляется полезным проведение направленного ассоциативного эксперимента со специально отобранными словами-стимулами.

Во-вторых, кажется перспективным выяснение психологически реального значения слова по методике, предложенной И. А. Стерниным [1979]³.

В-третьих, возможен анализ отрицательного языкового материала, содержащегося в картотеках ошибок, допущенных иностранными учащимися, а также методической и учебной литературы, основанной на данных таких картотек.

Целесообразно и привлечение сведений о характере употребления и окружения интересующих нас слов, извлеченных из картотек современного русского словоупотребления.

Наконец, в решении обсуждаемого вопроса далеко не последнюю роль играет и сам составитель словаря, его лингвистическая и методическая компетенция, языковое чутье.

Языка к языку содержание разделов классификации будет неизбежно изменяться.

³ Под психологически реальным значением слова мы имеем в виду эксплицитное представление абсолютно всех сем, относимых носителями языка к значению данного слова.

Некоторые данные о результатах исследования значения слова по указанной методике см. [Анисимов, 1982; Першаева, 1982].

Второй этап специализации предполагает определение объема и формы дополнительных сведений в словарной статье. В пределах этого этапа требуется выяснить, можно ли дать представление об описанных выше элементах абсолютной ценности слова только с помощью дефиниции или слово требует развернутого комментария. Очевидно, решение в пользу комментария чаще будет приниматься относительно слов, обладающих выраженной страноведческой ценностью, так как отражение этой характеристики обычно предполагает приведение целого комплекса сведений, и его, конечно, затруднительно передать с помощью одной фразы.

Объем и характер представления фоновой информации будет зависеть также и от величины словника, от типа (активный или пассивный) словаря, от этапа обучения и конкретного контингента учащихся.

Результатом операций, проведенных на второй стадии толкования слова (стадии специализации), является экспликация определенных фрагментов его сигнификативного фона в необходимом объеме и наиболее оптимальной форме.

Продемонстрируем описанную процедуру на конкретном примере. Допустим, что требуется истолковать слово *хлеб*. В результате анализа дистрибуции выделяются следующие значения: 'пищевой продукт из муки', 'такой продукт в виде изделия какой-л. формы', 'зерно', 'хлебный знак', 'пища', 'средства к существованию'. В данном случае нас интересует первое значение.

В нем выделяются такие семы, как 'являющийся пищей', 'результат обработки', 'изготавливать печением', 'мука'. Выделенные семы, которые определены с помощью идеографической части [Лексическая основа, 1984], включаются в понятийные поля 'потребности человека как живого существа', 'питание', 'пища', 'продукты'.

Лексическое наполнение толкования производится с опорой и на набор сем, и на понятийные поля 'пищевой продукт', 'выпекать', 'мука'.

Исходя из характера значения слова (прямое) и его формы (непроизводная) избирается родо-видовое описательное толкование, которое после синтаксического оформления выглядит следующим образом: 'пищевой продукт, выпекаемый из муки'.

Полученное толкование нуждается в некоторых дополнениях. Их необходимость обусловлена тем, что рассматриваемый ЛСВ в своем страноведческом фоне имеет исторически сложившееся представление о хлебе как о необходимом, непреходящем компоненте питания. Косвенным доказательством этого

может служить богатая фразеология слова, а также то, что в ассоциативных словарях наиболее широко представлены сочетательные ассоциации именно к этому значению слова.

Характер дополнительной информации позволяет эксплицировать ее непосредственно в составе определения. Итак, толкование данного ЛСВ слова *хлеб* таково: 'пищевой продукт, выпекаемый из муки; неперемная составная часть русского стола'.

З. П. Макеева

ОТРАЖЕНИЕ ОТНОСИТЕЛЬНОЙ ЦЕННОСТИ СЛОВА В УЧЕБНЫХ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Как известно, педагогическая направленность описания лексики в учебных словарях предполагает не только соответствующий отбор языкового материала (в зависимости от целей и задач обучения), но и его организацию, оптимальную в учебных целях. Успешное обучение лексике невозможно без систематизации лексического материала¹. Одним из эффективных способов организации лексики в целях преподавания является ее упорядочение в соответствии с отношениями между лексическими единицами в системе языка. Исходя из этого важнейшими задачами при описании лексики в учебных целях следует признать обнаружение и последовательность отражения отношений между словами в языковой системе.

Как известно, главной проблемой при обучении лексике является ее семантизация. Объяснение лексического значения в учебных целях находится в непосредственной зависимости от интерпретации его природы. В соответствии с моделью, предложенной В. В. Морковкиным в рамках педагогической лингвистики, значение слова интерпретируется как трехчленная сущность, состоящая из абсолютной, относительной и сочетательной ценности. Абсолютная ценность слова отражает его соотносительность с некоторым денотатом, сочетательная ценность отражает соотносительность лексической единицы с другими словами на синтагматической оси, относительная ценность включает харак-

¹ „Обучение неродному языку должно строиться так, чтобы у учащихся постепенно выработывалась способность к категоризации, систематизации языковых явлений на основе правильно и в нужное время указанных ориентиров” [Слесарева, 1980, с. 5]. „...Нет недостатка в доказательствах того факта, что восприятие и усвоение значений становится более значимым в оппозициях” [Титоне, 1984, с. 346].

теристики, определяемые местом слова в лексической системе (информацию о синонимических, антонимических, паронимических отношениях слова, о его стилистической и эмоционально-экспрессивной характеристиках, о способе передачи понятия — „внутренней форме”, о статистической ценности и т. д.) [Морковкин, 1982]. Исходя из описанной модели в толковых словарях, претендующих на адекватную семантизацию, следует признать необходимым отражение всех трех компонентов плана содержания лексической единицы.

Определение одного из компонентов значения слова — его относительной ценности — предполагает интерпретацию в педагогическом аспекте основных лексикологических категорий. Интерпретация категорий синонимии, антонимии, омонимии, паронимии, так же как и трактовка значения, от которой они производны, может быть различной в зависимости от целей и задач интерпретации.

Обучающая направленность интерпретации, с одной стороны, обуславливает ее обобщающий характер, имеющий целью систематизацию лексических единиц, а с другой — большую дифференцирующую силу, достаточную для объяснения различий между сходными словами. В соответствии с первым условием следует признать целесообразным в рамках педагогической лингвистики более широкую, чем принято в общем языкознании, интерпретацию основных лексикологических категорий, при которой в них включаются и квазикатегориальные ряды лексики. Рассматриваемая модель значения и при расширенной трактовке указанных категорий не утрачивает большой объяснительной силы, позволяя детально интерпретировать различия между сходными лексическими единицами.

Согласно расширенной трактовке, в рамках категории синонимии наряду со словами, имеющими одинаковую или значительно общую абсолютную ценность, рассматриваются гиперонимы и гипонимы. Антонимы трактуются как слова, противопоставляемые в речи по абсолютной ценности. Паронимами в педагогической лингвистике предполагается считать слова, имеющие формальное сходство (не обязательно обусловленное структурно) и способные конкурировать в языковом сознании иностранца. При расширенной трактовке омонимии в рамках этой категории рассматриваются и так называемые функциональные омонимы (слова в исходной форме, одинаковые по написанию, соотносимые по смыслу, но принадлежащие к разным лексико-грамматическим классам). Обучающая направленность словаря, а также специфика адресата обуславливают и широкую трактовку стилистической ценности слова,

при которой целесообразно учитывать такие параметры, как нормативность, форма речи, функционально-стилевое расслоение языка, тональность общения, экспрессивность с включением категорий эмоциональности, интенсивности, образности, временной фактор и некоторые другие.

Относительная ценность слова должна получать отражение на разных этапах составления учебного словаря. Так, уже на этапе отбора словника принимается во внимание экспрессивно-стилистический компонент относительной ценности (наряду с нейтральными единицами отбираются те стилистически окрашенные слова, которые соответствуют адресату словаря и этапу обучения). Упорядочивая лексические единицы в соответствии с существующими между ними отношениями синонимии, антонимии, омонимии, паронимии в лексические группировки соответствующих типов, относительная ценность задает порядок лексикографической обработки лексики (не по алфавиту, а в соответствии с выделяемыми группировками).

Предлагаемая процедура отражения относительной ценности слова в толковых учебных словарях может включать, как представляется, несколько этапов:

- 1) обнаружение соответствующих ценностных компонентов слова, предполагающее испытание заголовочных единиц на исковую ценностную характеристику в соответствии с принятой трактовкой основных лексикологических категорий;
- 2) задание полноты отражения ценностных характеристик;
- 3) оценку системно обусловленных отношений между словами с учетом трехкомпонентной модели значения.

Охарактеризуем коротко каждый из этапов. На этапе обнаружения искомой ценностной характеристики заголовочную единицу следует подвергнуть испытанию на синонимию, антонимию, паронимию, омонимию, стилистическую окрашенность. При этом в качестве источников привлекаются соответствующие аспектные и толковые словари русского языка, а также пособия и монографии, описывающие рассматриваемые категории².

Исходя из того что в педагогической лингвистике принята широкая интерпретация лексикологических категорий, полностью не отраженная ни в одном из существующих словарей, единицы словника следует подвергнуть дополнительному испытанию на искомые ценностные характеристики. Так, принимая

²Как показал анализ толковых словарей русского языка, в них содержится значительный потенциал информации, позволяющий обнаружить ценностные характеристики слова даже в тех случаях, когда они не эксплицированы в соответствующих аспектных словарях.

во внимание широкую трактовку паронимии, согласно которой для признания однокорневых слов паронимами необязательно близкозвучие приставок, в учебном толковом словаре должна быть указана формальная близость между такими, например, словами: *вступать* — *поступать*, *выбирать* — *избирать*, *выдерживать* — *сдерживать*, *воздействие* — *содействие*, *выполнять* — *исполнять*, *знать* — *называть* и т. д. Среди близкозвучных слов, лишенных структурного сходства, в учебном толковом словаре отражения заслуживают как паронимы, формальная близость которых сопровождается некоторым семантическим сходством (например, *слушать* — *слышать*, *депутат* — *делегат*), так и близкозвучные слова, лишенные такого сходства (например, *свет* — *цвет*, *питаться* — *пытаться*, *ступень* — *степень* и т. п.).

При отражении относительной ценности слова следует не упускать из виду тесную взаимосвязь компонентов этого понятия (например, синонимической и антонимической, стилистической и синонимической ценности). Так, согласно принятой трактовке антонимии, в учебном словаре должна найти отражение многочленная форма антонимического противопоставления, в соответствии с чем извлеченные из указанных источников антонимы исходного слова следует испытать на синонимию. При выявлении экспрессивно-стилистической ценности заголовочных единиц словаря необходимо не упускать из виду синонимическую ценность лексических единиц. Среди членов синонимических рядов, в которые входит заголовочное слово, особого внимания заслуживают лексические единицы, не отмеченные никакими стилистическими пометами, поскольку экспрессивно-стилистическая нейтральность некоторых из них может оказаться мнимой. Например, слово *агрессия*, являющееся синонимом к слову *нападение*, не сопровождается стилистической пометой ни в одном из толковых словарей русского языка. Между тем сфера его употребления ограничена: слово характерно для языка межгосударственных отношений и газетной публицистики. Информацию об этом следует отражать в учебном толковом словаре.

После того как установлено, что характеристики слова, входящие в понятие „относительная ценность”, отличны от нуля, следует задать полноту их отражения. Полнота отражения ценностной характеристики может задаваться или строго в соответствии с критериями отбора слов в левую часть словаря или более широко — с выходом за пределы словника. Это зависит, с одной стороны, от лингвистической природы интересующей нас ценностной характеристики, с другой — от ориентации словаря на конкретный этап обучения, определенный контингент обу-

чаемых. Так, исходя из того что отражение омонимической ценности в лексикографическом произведении связано с решением вопроса о квалификации заголовочных единиц либо как отдельных слов, либо как вариантов многозначного слова и соответственно с разработкой их в разных словарных статьях или в пределах одной статьи, полноту отражения омонимической ценности в учебном толковом словаре целесообразно задавать согласно критериям формирования словника. Учитывая специфику языкового выражения категории антонимии в русском языке (наличие большого количества однокорневых антонимов, значение которых может быть понято читателем без привлечения других словарей), в учебных толковых словарях — в том числе ориентированных на начальный этап — следует признать оправданным более полное, чем это позволяют рамки словника, отражение антонимической ценности с включением ряда слов, не входящих в левую часть словаря. В качестве таковых могут быть указаны антонимы, образованные от исходного слова посредством различных префиксов (*не-*, *без-*, *анти-* и т. п.), а также некоторые неоднокорневые лексические единицы с прозрачной морфологической структурой. Среди синонимов исходного слова, не входящих в словник, в учебном толковом словаре отражения заслуживают производные слова, корневой элемент которых входит в левую часть словаря и которые образованы по известным учащимся регулярным моделям, устойчивые словосочетания, компоненты которых представлены в левой части словаря, слова во фразеологически связанных значениях, а также лексические единицы с прозрачной морфологической структурой.

Чтобы показать читателю, какие из указанных синонимов (антонимов) можно найти в словаре на подобающем по алфавиту месте, соответствующие единицы следует сопровождать отсылкой, например:

- живой* (ср. *живой тигр*) — а н т. *неживой*, *мёртвый* (см.);
- живой* (ср. *живая природа*) — а н т. *неживой*, *неорганический*;
- живой* (ср. *живое описание*) — а н т. *сухой* (см.);
- маленький* (ср. о росте человека) — с и н. *невысокий*, *низкий* (см.), *низкорослый*;
- маленький* (ср. *маленькая речь*) — с и н. *небольшой*, *короткий*.

После того как задана полнота отражения соответствующей ценностной характеристики, следует перейти к оценке соотношения между словами, вступающими в системные связи. В случае синонимической связи необходимо установить общую часть всех синонимов и различие между ними по абсолютной, относительной и сочетательной ценности, что предполагает выявление

общего смысла, на основании которого слова объединены в синонимический ряд, выявление информации об ограниченности употребления лексических единиц в экспрессивно-стилистическом аспекте, о частоте употребления, „внутренней форме”, а также установление сходств и различий в сочетаемости синонимов.

В случае антонимической ценности следует определить вид противоположности, лежащей в основании антонимии, что необходимо для выяснения соотношений между антонимами по абсолютной ценности, после чего оценить соотношение между ними по относительной и сочетательной ценности.

В случае паронимической связи необходимо оценить соотношение между словами-паронимами по абсолютной ценности с тем, чтобы выявить среди них паронимы-синонимы. Если установлено, что паронимическая близость сопровождается синонимическим сходством, то соответствующие единицы интерпретируются как синонимы.

Выявленные соотношения между словами, вступающими в системные связи, получают отражение при построении словарных статей соответствующих лексических единиц. Так, сходство и различие между синонимами по абсолютной ценности находит отражение при дефинировании близких по значению слов. В случае совпадения синонимов по абсолютной ценности одни члены синонимического ряда могут быть использованы для дефиниции других. Как следует из обзора больших толковых словарей русского языка, слова, определяемые в них посредством синонима или синонимов, задаются списком (это слова устарелые, экспрессивно окрашенные, принадлежащие к функционально отмеченным пластам русской лексики, характеризующиеся логически связанным или переносным значением).

Вид противоположности, лежащей в основании антонимии, целесообразно учитывать при построении дефиниций противоположных по значению слов. Так, дефиниции антонимов, выражающих дополнителность (если только они строятся с учетом антонимической связи между словами), должны представлять отрицание друг друга. Дефиниции слов, выражающих градуальную противоположность, должны быть симметричны, различаясь лишь одним членом, обозначающим противоположные точки шкалы.

При дефинировании слов-синонимов получают имплицитное выражение такие компоненты относительной ценности, как экспрессивно-стилистическая характеристика и частота употребления (стилистически маркированные и малоупотребительные слова определяются через посредство их нейтральных и широкоупотребительных синонимов).

Эксплицитно различия между синонимами по относительной ценности могут отражаться либо с помощью разного рода стилистических помет, либо путем комментирования. Способ интерпретации различий между синонимами по разным аспектам относительной ценности определяется спецификой этих ценностных характеристик. Если слово обладает ярко выраженной стилистической окраской, оно должно сопровождаться соответствующей стилистической пометой. В случае неинтенсивной стилистической окраски или если стилистическая ценность лексической единицы не может быть адекватно описана посредством помет, целесообразно использовать комментарий.

Как уже отмечалось, стилистическая квалификация слов при описании лексики в учебных словарях для иностранцев должна быть более тонкой, чем в словарях для носителей русского языка. В соответствии с этим предлагается использовать следующие группы стилистических помет:

а) указывающие на закрепленность (преимущественное употребление) лексической единицы за определенной формой речи, за определенным функциональным стилем или за какой-нибудь из его жанровых разновидностей: *книжн., публ., газетн., научн., техн., офиц., офиц.-дел., канц., разг.;*

б) указывающие специальную область применения слова: *мат., биол., мед., спорт., трансп.* и т. п.;

в) указывающие экспрессивную и эмоциональную окраску слова — *высок., фам., вульг., груб., экспрессивн.;* для выражения положительной эмоциональной оценки — *ласк., одобр., поощрит., уважит., почтит.;* для указания на отрицательную эмоциональную окраску — *неодобр., презрит., уничиж., пренебр., укор., ирон.;* в целях указания категорий интенсивности и образности — *усилит., образн.,* а также *шутл.;*

г) характеризующие слова во временной перспективе: *устар., неол., истор.* (для указания на историзмы).

Информация о способности слова вступать в синонимические, антонимические, паронимические, омонимические отношения, о его стилистической и статистической ценности может помещаться в специальном разделе словарной статьи или, как традиционно принято, размещаться в разных ее местах (стилинические пометы — после грамматической характеристики; указание на синонимы, антонимы — после дефиниции; информация о „внутренней форме” — в конце словарной статьи).

Включение в словарную статью особого раздела, посвященного обнаружению отдельных элементов относительной ценности или их совокупностей, определяется невозможностью адекватно отразить эти элементы с помощью традиционных средств.

Так, специальный раздел необходим в том случае, если для описания стилистической ценности используется комментарий.

Указание синонимической и антонимической ценности слова в учебном толковом словаре целесообразно осуществлять посредством помет с и н., а н т., помещенных или сразу после дефиниции, или в специальном разделе словарной статьи; указание паронимической связи — с помощью предупредительных помет (*не путать с...*; *не смешивать с...*); слова-омонимы снабжаются цифровым указателем (справа от слова) или индексом (слева от лексической единицы). Информация о „внутренней форме” может сообщаться посредством указания на то слово, от которого произошло исходное; в случае иноязычного происхождения последнего указывается и язык-источник. Указание на „внутреннюю форму” слова следует помещать в специальном разделе словарной статьи, посвященном отражению относительной ценности, после информации о парадигматических характеристиках; если в словарной статье не отводится специального раздела для характеристики относительной ценности, информация о „внутренней форме” может помещаться в конце словарной статьи, например:

местонахождение | е -я, ср. Место, пункт, где кто-л. (человек, животное) или что-л. (учреждение, предмет) находится в данное время. С и н. адрес (см.), местожительство *офиц.* (<...> [место + нахождение].

В результате описанной процедуры обнаружения относительной ценности заголовочные единицы, ценностные характеристики которых отличны от нуля, подвергаются не изолированной, а групповой лексикографической обработке. Словарные статьи заголовочных единиц с ненулевой относительной ценностью снабжаются не только указанием соответствующих ценностных характеристик, но строятся таким образом, чтобы отразить различия между сходными словами по абсолютной, относительной и сочетательной ценности.

Лексикографическая обработка слов с учетом системных отношений между ними позволяет значительно упростить мета-язык учебного словаря без ущерба для точности описания и увеличить его объяснительную силу.

Н. Г. Брагина

РОЛЬ СОЧЕТАЕМОСТИ В СЛОВАРНОМ ОПИСАНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК СЛОВА

Сочетаемость слова есть набор словосочетаний, в которых слово выступает в качестве опорного или зависимого. Исследо-

вание описания сочетаемости в словарях показывает, что она может быть отражена, во-первых, как самостоятельный объект описания; во-вторых, как средство обнаружения лингвистических характеристик слова. В настоящей статье мы остановимся на втором качестве сочетаемости — ее роли как средства обнаружения лингвистических характеристик слова.

Отдельные словосочетания обладают разной показательной силой по отношению к разным характеристикам слова. Можно предположить, что существуют такие словосочетания, которые с наибольшей очевидностью проясняют те или иные свойства слова: фонетическую, грамматическую характеристику слова, его семантику, синонимическую, омонимическую, паронимическую, антонимическую ценность. Подобные словосочетания можно назвать диагностирующими. Совокупность всех диагностирующих словосочетаний определяет диагностирующую сочетаемость.

Диагностирующие словосочетания могут быть полиаспектными — обладающими показательной силой по отношению к различным лингвистическим характеристикам слова, и одноаспектными — являющимися диагностирующими только по отношению к одной характеристике слова. Диагностирующая сила словосочетаний может проявляться на максимальном и минимальном уровнях. Максимальной диагностирующей силой обладают главным образом словосочетания, отражающие собственную сочетаемость слов. Отдельные словосочетания, отражающие несобственную сочетаемость слов, также могут иметь максимальную диагностирующую силу при описании определенных лингвистических характеристик.

Анализ словосочетаний, используемых в качестве семантизирующего средства в словарях, позволяет выявить роль диагностирующей сочетаемости в лексикографическом описании таких явлений, как полисемия, омонимия, синонимия, антонимия, паронимия.

Отражение семантической структуры слова в словарях, как правило, сопровождается фиксацией словосочетаний, указывающих на значение слова. При описании полисемии диагностирующие словосочетания имеют дифференцирующую функцию. Так как роль сочетаемости в описании полисемии неоднократно обсуждалась (см., например, [Дорогонова и др., 1978; Морковкин, 1981]), то представляется возможным, отметив важное значение диагностирующих словосочетаний при описании семантической структуры слова в словаре, перейти к рассмотрению их роли при описании других лингвистических характеристик.

Свойством лексических омонимов является совпадение в написании, произношении и грамматическом оформлении слов-омонимов при полном несходстве их значений. Для разграничения омонимов достаточной является презентация одного контекста. При описании омонимов в словаре сочетаемость может выступать в качестве основного способа.

Максимальной диагностирующей силой при разграничении омонимов обладают словосочетания, отражающие собственную сочетаемость омонимов. В рамках собственной сочетаемости в особую группу следует выделить такие словосочетания, один из членов которых имеет ограниченную сочетаемость. Например, в „Словаре омонимов русского языка” [Ахманова, 1974] при описании омонимов *бой*¹ и *бой*² фиксируются следующие словосочетания: „*бой*¹: ближний, воздушный, решительный, рукопашный; *бой*²: бой часов, часы с боем” (здесь и далее словарные статьи приводятся неполностью). Наибольшей диагностирующей силой обладает словосочетание *рукопашный бой*: *рукопашный* употребляется только со словами *бой*, *схватка*.

При разграничении омонимов несобственная сочетаемость слова также может быть диагностирующей. Например, для того чтобы различить омонимы *каток*¹ и *каток*² достаточно привести словосочетания *пойти на каток* (актуализация семы ‘место’) и *механический каток* (актуализация сем ‘машина’, ‘инструмент’). Оба словосочетания отражают несобственную сочетаемость омонимов.

Незначительной диагностирующей силой обладают словосочетания, в которых отражается различие в грамматической сочетаемости омонимов и слабо отражено различие в их лексической сочетаемости. Например, в „Словаре омонимов...” [Ахманова, 1976] при описании омонимов *ворот*¹ и *ворот*² приводятся словосочетания „*ворот*¹: поднять ворот; *ворот*²: поднять при помощи ворота”. Данные словосочетания плохо проясняют различие омонимов *ворот*¹ и *ворот*² (Ср.: *застегнуть ворот*; *переставить с помощью ворота*).

Отдавая преимущество словосочетаниям и предложениям при разграничении омонимов, нельзя не заметить, что в отдельных случаях описание формы зависимой позиции посредством падежных вопросов и словарных помет также может явиться диагностирующим, например: *заиграть*¹: *неперех.*, *заиграла* музыка; *заиграть*²: *перех.*, *заиграть* пластинку; *оговорить*¹: *что*, *оговорить* отпуск; *оговорить*²: *кого-что*, *оговорить* невинного человека; *удельный*¹: *с сущ. одуш.* и *неодуш.*, *удельный* князь, *удельные* земли; *удельный*²: *с сущ. неодуш.*, *удельный* вес и т. п.

Из определения синонимов, данного А. П. Евгеньевой [1971], следует, что синонимы сходны или тождественны по значению, но могут быть противопоставлены по другим характеристикам. Отражение сходства и различия между синонимами может осуществляться путем описания общей для слов-синонимов сочетаемости и дифференцирующей сочетаемости. Таким образом, при описании синонимов понятие диагностирующей сочетаемости соотносимо с понятием общей и дифференцирующей сочетаемости слов-синонимов.

Одним из возможных для идеографических синонимов типов соотношения сочетаемости является ее включение, когда синонимы имеют одинаковую сочетаемость, но сочетательные возможности второго синонима шире. Общая сочетаемость в таком случае обуславливает сочетательные возможности первого синонима, дифференцирующая сочетаемость определяется различием между сочетаемостью второго и первого синонимов.

Общая у слов *знойный*, *жаркий* сочетаемость соотносима с сочетаемостью слова *знойный*: *знойное / жаркое лето, солнце; знойный / жаркий день, месяц*. Однако слово *жаркий* может образовывать словосочетания *жаркая печь, жаркий костер*, которые и определяют дифференцирующую сочетаемость слов-синонимов.

Синонимы *ветер, вихрь, ураган* имеют общую сочетаемость: *ветер / вихрь / ураган поднялся, шумит, стихает; сила, скорость ветра / вихря / урагана*. Слово *ветер* имеет более широкую сочетаемость: *ласковый, свежий, попутный ветер*, которая является дифференцирующей.

Синонимы дублетного характера, как правило, имеют значительное совпадение в сочетаемости. Дифференцирующими в таком случае оказываются словосочетания, отражающие степень употребительности слов-синонимов.

К числу синонимов дублетного характера могут принадлежать слова, противопоставленные друг другу по различным характеристикам, например, общеупотребительные — терминологические (*звездный — астральный*). По отношению к общеупотребительным словам в качестве дифференцирующих выступают словосочетания с ярко выраженной терминологической окраской.

При описании стилистических синонимов максимальной диагностирующей силой обладают словосочетания или предложения, в которых с наибольшей очевидностью проявляется стилистическая окраска слов-синонимов. Например, *жаловаться* относится к нейтральной лексике, *ныть* — к разговорной. Предложения *Она часто жалуется на свою судьбу* и *Хватит ныть*,

надело! иллюстрируют указанное различие. Во второе предложение принесен разговорный оттенок с помощью слова *хватит* (имеет помету *разг.*).

В целом следует отметить, что многие синонимы могут быть противопоставлены друг другу по их сочетательным возможностям. В подобных случаях роль диагностирующей сочетаемости при описании синонимов является существенной. Однако в зависимости от типа синонимов, а также от того, по какой линии они противопоставляются друг другу, роль диагностирующей сочетаемости может меняться. Так, например, при описании стилистических синонимов сочетаемость в большей степени выполняет иллюстративную функцию, нежели диагностирующую, так как использование стилистических помет является более действенным способом отражения стилистической окраски синонимов. При описании некоторых видов идеографических синонимов, обозначающих цвет (*желтый, золотой, янтарный, лимонный*), интенсивность окраски (*бледный, неяркий, бесцветный, блеклый, тусклый* и др.), дифференцирующие словосочетания практически отсутствуют, поэтому диагностирующая функция сочетаемости в подобных случаях не является ярко выраженной.

Особенности слов-антонимов состоят в противоположности значений при определенном совпадении лексической сочетаемости. В целом при описании антонимов диагностирующей силой обладают прежде всего единицы более высокого уровня, чем словосочетания. Диагностирующим является совмещение антонимов в рамках одного текстового отрезка. Присловные позиции слов-антонимов также могут находиться в отношениях противопоставления: *прийти на работу – уйти с работы, приближаться к чему-л. – удаляться от чего-л., всходить на востоке – заходить на западе, спускаться вниз – подниматься вверх* и т. д. Наличие противопоставления у присловных позиций может подтверждать явление антонимии, но не диагностировать его.

Явление паронимии не гомогенно по своему характеру. Некоторые паронимы близки к омонимам и, соответственно, при их описании диагностирующая сочетаемость играет ту же роль, что и при описании омонимов.

Использование диагностирующей сочетаемости при описании паронимов-синонимов соотносимо с ролью диагностирующей сочетаемости при описании синонимов.

В отдельную группу следует выделить паронимы, имеющие разные значения, но совпадающие по сочетаемости: *гневливый – гневный* (человек); *гадливый – гадкий* (взгляд, жест); *дове-*

рительный – доверчивый (взгляд, тон) и др. При описании данного типа паронимов диагностирующая сочетаемость отражает общую сочетаемость; для разграничения значений необходимо приведение дефиниций.

В целом следует отметить, что в аспектных словарях роль диагностирующей сочетаемости не всегда в полной мере оказывается учтенной. Для учебных словарей, прежде всего активного типа, существенным является описание сочетаемости слов. Думается, что одно из важных различий между учебными и неучебными словарями обуславливается ролью и местом, которое занимает в словаре сочетаемость. Поэтому исследование роли сочетаемости при описании различных лингвистических характеристик слова представляется актуальным в первую очередь для учебной лексикографии.

Ю. А. Сафьян

О ЛЕКСИКОСТАТИСТИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ЛЕКСИКОГРАФИРОВАНИЯ

Существенной чертой современной лексикостатистики является поиск путей и способов повышения надежности получаемых в ее рамках количественных наблюдений о слове. Одним из методов решения этой проблемы является совмещение статистических данных, содержащихся в разных частотных словарях¹. Лексикостатистический смысл метода совмещения состоит, главным образом, в том, что он позволяет, с одной стороны, увеличить объем выборки и тем самым повысить статистическую ценность вновь полученных списков, а с другой – в известной степени нейтрализовать особенности объединяемых списков, обусловленные тематической спецификой

¹ Проблема совмещения возникает в тех случаях, когда исключается возможность извлечения необходимых статистических данных из некоего „идеального“ словаря. Реально такого исчерпывающего статистического описания не имеется. Те словари, которые принято называть частотными словарями русского языка [Засорина, 1977; Штейнфельдт, 1969; Josselson, 1953], уже по своей жанровой пропорциональности и комплектованию самих жанров таковыми не являются. Метод совмещения, таким образом, определяется не столько принципиальными, сколько прагматическими соображениями. Материал, полученный методом совмещения, представляет собой некоторую совокупность извлечений из исчерпывающего статистического описания, отражающую генеральную совокупность текстов в первом приближении.

проанализированной литературы [Морковкин, 1977а]. Необходимость такого совмещения особенно ощутима при разработке проблем учебной лексикографии, поскольку одной из актуальных ее задач является объективизация словников различных учебных лексикографических проектов с помощью лексико-статистических данных².

Между тем до настоящего времени проблема совмещения данных частотных словарей не получила еще удовлетворительного решения ни в теоретическом, ни в практическом аспектах. Указывая на необходимость такого совмещения, исследователи, как правило, не затрагивают проблем, относящихся к принципам корректного объединения данных лексикостатистики. Имеющиеся в литературе высказывания по этому вопросу носят по существу декларативный характер. При этом за пределами рассмотрения остается ряд существенных вопросов, например: каковы принципиальные требования, предъявляемые к методу совмещения; каков характер расхождений частотных словарей, вовлеченных в процесс совмещения, и каковы пути их устранения; каковы способы определения статистически релевантной информации о слове в пределах каждого из частотных словарей; каковы пути соотнесения этой информации друг с другом; каковы формы представления полученных в результате совмещения данных и т. п. Корректное решение этих вопросов важно уже потому, что метод совмещения, приобретая все более широкое распространение, подчас низводится до уровня механического наложения частотных словарей, не учитывающего тех значительных объективных трудностей, которые возникают при совмещении из-за различных методик построения словарей.

Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению вопросов, связанных с совмещением частотных словарей, сформулируем исходные требования, предъявляемые нами к этому методу. Во-первых, совмещение источников должно производиться при условии их жанровой соотнесенности. В частности, лексические списки, составленные статистическим и эмпирическим путями, в рамках лексикостатистики несовместимы. Приведенное требование производит впечатление прописной истины, однако, как это ни парадоксально, можно привести немало случаев, когда оно не соблюдается. Во-вторых, совмещению подлежат только достоверные в статистическом отношении зоны

² На материале русского языка метод совмещения частотных словарей впервые разработан и применен В. В. Морковкиным [Морковкин, 1972]; см. также [Денисов, Морковкин, Сафьян, 1978].

частотных словарей. Числовой порог включения слов из каждого словаря в орбиту совмещения должен быть равен 2500 единицам. Согласно имеющимся в литературе данным, это количество слов обеспечивает покрытие 75 – 80% обследованных и подобных текстов. Встречающееся иногда на практике полное совмещение частотных словарей с разными точками обрыва приводит к нарушению одного из основополагающих правил статистики, в соответствии с которым длина извлеченных для анализа из разных частотных словарей лексических массивов должна быть равновеликой. Кроме того, вовлечение в процесс совмещения зон со статистически ненадежной информацией, как правило, огрубляет и искажает истинную картину употребительности слов.

Дальнейшее обсуждение спектра проблем, связанных с совмещением частотных словарей, содержит обоснование одного из возможных подходов к его корректному осуществлению, что, естественно, никоим образом не исключает иных решений этого вопроса. Такой подход разработан в рамках проекта, предусматривающего создание учебного словаря „Лексические минимумы современного русского языка”, и реализован при формировании его лексикостатистической части [Морковкин и др., 1985].

Основываясь на опыте, накопленном в ходе реализации упомянутого проекта, можно утверждать, что процедура совмещения частотных словарей должна включать в себя, по крайней мере, два этапа: первый этап предполагает обнаружение и унификацию расхождений как внутри каждого из вовлеченных в рассмотрение частотных словарей, так и между ними. Цель этого этапа состоит в создании необходимых предпосылок для корректного объединения данных частотных словарей. Второй этап предусматривает разработку и реализацию принципов самого совмещения. Цель этого этапа – создать и „представить в обобщенном и удобном для многоцелевого методического использования виде накопленные в отечественной и зарубежной науке данные о статистической ценности (т. е. степени употребительности) слов, входящих в лексическое ядро русского языка” [Морковкин и др., 1985, с. 16].

Статистическая ценность наиболее употребительных слов русского языка определялась по данным восьми частотных словарей [2380 слов, 1968; Денисов, Морковкин, Сафьян, 1978; Полякова, Солганик, 1971; Харакоз, 1971; Засорина, 1977; Штейнфельдт, 1969; Josselson, 1953; Russian]. Выбор этих источников производился с учетом их лексикостатистической значимости, обусловленной, в частности, тем, что они являются частотными словарями, опирающимися на репрезен-

тативную выборку (общая ее длина составляет 4,5 миллиона словоупотреблений), и с достаточной полнотой отражают основные функциональные типы современного русского языка.

Названные источники характеризуются рядом серьезных расхождений, внутри- и межсловарных.

Под внутрисловарными расхождениями понимается отсутствие полного соответствия в представлении лексических единиц и/или их статистических показателей в алфавитном и частотном списках каждого из исследуемых источников. Основными внутрисловарными расхождениями являются: а) наличие в одном из списков лексических единиц, которые по непонятным причинам отсутствуют в другом; б) немотивированная разноречивость статистических характеристик при одном и том же слове в разных списках³. Указанные несовершенства могут быть устранены следующим образом: лексические единицы, не засвидетельствованные в одном из указанных списков, восстанавливаются в отсутствующем; разноречивость статистических характеристик одной и той же лексической единицы снимается обращением к тематическим спискам исследуемого словаря-источника, а в случае отсутствия таковых за лексической единицей сохраняется тот статистический показатель, который в большей степени соотносится с данными словаря [Засорина, 1977].

Межсловарные расхождения могут быть двух типов. К первому относятся расхождения, обусловленные отсутствием однозначного понимания слова как объекта статистико-лексикографического описания (разные решения относительно отдельного рассмотрения причастий, деепричастий, форм сравнения прилагательных и наречий, кратких форм прилагательных, собственных имен, а также относительно отражения вариантов слов и их форм, лексической и грамматической омонимии, учета раздельноформленных образований, эквивалентных слову)⁴. Процедура, с помощью которой устраняются расхождения

³Так, слова *белеть*, *боец* [Харакоз, 1971], *руководить*, *руководство* [Полякова, Солганик, 1971], *глупость*, *красивый* [2380 слов, 1968] зарегистрированы только в общих списках слов по алфавиту; слова *мы*, *обращать*, *жена* [2380 слов, 1968] снабжены в списках разными статистическими показателями.

⁴В частности, лишь в четырех словарях [Засорина, 1977; 2380 слов, 1968; Russian; Денисов, Морковкин, Сафьян, 1978] деепричастные формы возводятся к инфинитиву; формы степеней сравнения прилагательных и наречий сводятся к положительной степени в двух [Засорина, 1977; Полякова, Солганик, 1971].

описываемого типа, состоит в последовательном анализе словарей-источников с целью приведения интерпретации перечисленных явлений в соответствие с правилами аналитической грамматики (сведение текстовых слов к исходным формам слова) [Засорина, 1977]. Решение этой задачи включает установление суммированных статистических показателей и расположение каждой сведенной лексической единицы в частотном списке в соответствии с суммарной частотой⁵.

Ко второму типу относятся расхождения, обусловленные несходством качественного состава текстов, на основе которых созданы словари-источники, а также расхождения в характере представления статистической информации. Данная проблема возникает, в частности, в связи с вопросом о целесообразности использования в качестве словаря-источника такого крупного лексикографического произведения, как „The Russian Word Count...” [Josselson, 1953]. Известно, что рецензенты этого словаря утверждали, что из-за хронологической отнесенности текстов-источников он не обеспечивает адекватного отражения современной лексики. Однако при этом совершенно упускается из виду хронологическая дифференциация источников, которые на 50% (500 тысяч словоупотреблений!) состоят из произведений советского периода. Следовательно, задача корректного включения упомянутого произведения в корпус совмещаемых словарей сводится к изысканию способов выявления статистической значимости той категории источников, которые написаны и опубликованы после Великой Октябрьской социалистической революции. Предложенное в „Лексических минимумах...” [Морковкин и др., 1985] решение представляется простым и, как кажется, нетривиальным: при извлечении лексического массива следует ориентироваться не на показатель, иллюстрирующий употребительность слова во всех обследованных источниках, а на показатель, отражающий употребительность лексической единицы в произведениях советского периода.

Среди проблем, возникающих в связи с расхождениями в характере представления статистически существенной информации, одной из наиболее сложных следует, вероятно, считать выведение статистических показателей для тех слов, которые охарактеризованы в некоторых словарях обобщенно (ср. [Russian; Josselson, 1953]).

⁵Допустим, деепричастие *пройдя* имеет частоту 20, а глагол *пройти*, к которому должно быть сведено деепричастие, снабжен частотой 40. При их сведении глагол получает частоту 60 и располагается в частотном списке в соответствии с новой частотой.

В словаре, в котором используются только ранговые показатели [Russian], для каждого из равновероятных слов указывается не какой-то определенный ранг, а весь интервал рангов, в соответствии с которым все равновероятные слова „делят” между собой ранги общим числом m от минимального до максимального. Для описываемого случая статистическая неопределенность устраняется с помощью специально разработанной процедуры, основанной на использовании данных, содержащихся в таблице коэффициентов ранговой и частотной корреляции (она приводится в предисловии к словарю).

В словаре Джоссельсона методика подсчета слов начального списка (он упорядочен по алфавиту) обуславливает форму представления статистических показателей, не указывающую непосредственно на употребительность той или иной лексической единицы. Статистические сведения о слове здесь даются в относительных пределах, в виде дроби, числителем которой служит порядковый номер источника, где слово встретилось к моменту прекращения подсчетов, а знаменатель показывает число появлений слова к этому моменту. Чтобы соотнести каждое слово этого списка с определенными показателями его распространенности, используется методика деления знаменателя на числитель, позволяющая определить число, характеризующее встречаемость слова в одном источнике.

Таким образом, последовательная реализация процедур первого этапа позволяет создать необходимую платформу для непротиворечивого объединения рассматриваемых словарей.

Вторым этапом, как отмечалось, является разработка самой методики такого совмещения. Центральный вопрос этого этапа состоит в поисках механизма, который позволил бы не только корректно сравнивать присловные статистические показатели, полученные с помощью разных методик и на разной в количественном и качественном отношении выборке, но и осуществлять различные комбинации объединенной статистической характеристики слов. В качестве такого механизма может выступать методика, предполагающая последовательное сегментирование списков слов по употребительности на равные в количественном отношении пласты, нумерование этих пластов и характеристику статистической ценности каждого слова через указание номера того пласта, куда данное слово входит. Иначе говоря, решение указанного вопроса состоит в преобразовании индивидуальных статистических метаязыков, характерных для разных частотных словарей, в так называемый приведенный метаязык, терминология которого одинаково значима для любого частотного словаря (В. В. Морковкин).

Особенность приведенного метаязыка должна выражаться не в том, чтобы эксплицитно представлять все множество статистических показателей, характеризующих то или иное слово в терминах индивидуального метаязыка, а в том, чтобы с его помощью свести все это множество к такой одномерной оценке, которая смогла бы „вместить” в себя все имеющиеся в конкретном словаре присловные статистические показатели (частота, распространенность, диапазон распространенности и т. д.) и непротиворечиво стратифицировать его по зонам статистической активности.

Приведенный метаязык должен обладать коррелирующим свойством. В рамках описываемого метаязыка статистически семантизировать слово — означает привести в известность меру его употребительности в пределах не только отдельно взятых лексических массивов, но и всей совокупности обследованных массивов, а также некоей совокупности массивов определенного типа. Такой подход к пониманию ориентированного метаязыка приводит к моделированию статистической ценности слова как трехчленной структуры, включающей в себя локальную статистическую ценность слова, его обобщенную статистическую ценность и функционально ориентированную статистическую ценность⁶.

Локальная статистическая ценность слова устанавливается посредством указания места, которое это слово занимает в списке по употребительности в каждом отдельно взятом для анализа частотном словаре. С этой целью унифицированные еще на первом этапе лексические массивы частотных словарей (длинной 2500 лексических единиц каждый) сегментируются на порции по 100 слов, которым последовательно приписываются цифры от 1 до 25. Каждая из первых десяти сотен в свою очередь расчленяется пополам: первые 50 слов в пределах сотни отмечаются буквой *a*, вторые 50 слов — буквой *b*⁷.

Следует специально подчеркнуть, что сегментирование лексических массивов на равновеликие отрезки представляет

⁶Вовлеченные в рассмотрение частотные словари были сгруппированы по четырем функционально ориентированным совокупностям: общелитературной [Засорина, 1977; Штейнфельдт, 1969; Josselson, 1953], разговорной речи [2380 слов, 1968], общественно-политической и газетной [Полякова, Солганик, 1971; Russian], учебной, научной и технической [Харакоз, 1971; Денисов, Морковкин, Сафьян, 1978].

⁷Например, индекс *9a* означает, что в частотном списке слов соответствующего словаря данное слово находится в первой половине девятой сотни.

собой отдельную и отнюдь не простую проблему. Дело в том, что порядковые номера разночастотных слов совпадают с номерами самих частот лишь в начальных зонах списка. Несовпадение порядкового номера слова с номером частоты начинается в средних и нижних зонах, где порядковый номер слова продолжает расти как натуральный ряд, а номер частоты из-за наличия двух или более равночастотных слов начинает отставать на число, равное количеству равночастотных слов. В подобных случаях демаркация сегментируемых отрезков, как правило, проходит через интервал равночастотных слов. А это означает, что каждое из них потенциально имеет право претендовать на замещение „вакантных” позиций комплектуемых отрезков. В качестве средства, позволяющего сделать разделение равночастотных слов статистически мотивированным, могут использоваться другие статистические характеристики. Процедура получения дополнительных статистических сведений для равночастотных слов предполагает обращение к показателю распространенности. В случае, если указанный показатель не эксплицирует относительную важность анализируемых слов, привлекается показатель диапазона распространенности. Что касается равночастотных слов, извлеченных из словарей, где отсутствуют такие показатели [2380 слов, 1968; Russian], то их экспликация проводится на основании данных [Засорина, 1977].

Раскрытие обобщенной и функционально ориентированной статистической ценности достигается посредством определенного объединения индексов употребительности, отражающих локальную ценность слов. Однако соотнесение этих индексов может оказаться статистически корректным только в том случае, когда в его основание будет положен некий параметр, позволяющий объективировать шкалу обобщенных и функционально ориентированных оценок. В роли такого параметра может выступать показатель распространенности слов по числу анализируемых источников. Указанное решение находится в согласии с известным в лексикостатистике мнением о том, что наилучшая оценка употребительности слова основывается не на одном только критерии частотности, но и на критерии его распространенности⁸.

⁸Разработка шкалы обобщенных и функционально ориентированных статистических оценок без учета этого важнейшего параметра неизбежно ведет к грубому искажению квалификации фактов. Чтобы убедиться в этом, достаточно сказать, что слову, зафиксированному в первой сотне только одного из сравниваемых словарей, следовало бы отвести более высокое место, чем слову, которое засвидетельствовано во второй сотне всех частотных словарей.

Процедура выявления обобщенной статистической ценности слова конструктивно сводится к следующему: 1) словарь расчленяется на столько зон, сколько вовлечено в рассмотрение частотных словарей. Первую зону образуют слова, засвидетельствованные в максимальном числе словарей-источников, вторую — на порядок ниже и т. д.; 2) лексика каждой зоны упорядочивается по степени уменьшения статистической ценности слов, и все зоны объединяются в единый лексический список таким образом, чтобы вслед за наименее употребительным словом первой зоны следовало бы самое употребительное слово второй зоны и т. д. (относительная статистическая ценность слова в рамках каждой зоны вычисляется путем деления суммы данных, указывающих на место слова в каждом из частотных словарей, на число частотных словарей, в которых оно встретилось); 3) полученный обобщенный лексический список разделяется на определенное число пластов мощностью в 100 слов; 4) пласты последовательно нумеруются: 100 самых употребительных слов составляют первую сотню, 100 следующих слов составляют вторую сотню и т. д.; 5) обобщенная статистическая характеристика слова состоит в сопоставлении ему номера сотни, в которую оно входит.

Значительный интерес представляет так называемая проблема швов, связанная с теми весьма распространенными случаями, когда на замещение одной и той же позиции в исходе предыдущей сотни претендуют два или более слов с одинаковым числовым показателем статистической ценности. Эта проблема представляется чрезвычайно важной, ибо от ее решения зависит объективное присвоение конкурирующим словам того или иного индекса употребительности. В связи с этим следует указать на целесообразность разработки такого способа, который обеспечивал бы устранение подобных конфликтных ситуаций. Примененный в „Лексических минимумах...” [Морковкин и др., 1985] способ реализуется с помощью многоступенчатой системы, которая позволяет на объективной основе, не выходя за пределы данных, обусловленных совмещением анализируемых частотных словарей, установить статистическую иерархию сравниваемых слов, как бы имплицитно выражена она ни была. Ступенчатость заключается в предъявлении конкурирующим словам ряда запросов до момента обнаружения информационной разницы между ними. Вот далеко не полный перечень запросов-квалификаторов: а) факт наличия/отсутствия индекса употребительности соответственно в словарях Л. Н. Засориной, Э. А. Штейнфельдт, Г. Джоссельсона; б) величина индекса употребительности по всем трем словарям; в) величина числового

и буквенного индекса употребительности по каждому из этих частотных словарей и т. д.

Методика выявления функционально ориентированной статистической ценности в принципе аналогична описанной. Только в этом случае необходимость в ее модификации, состоящей в основном в том, что сводный словник разбивается на зоны в соответствии с числом словарей, входящих в исследуемую функционально ориентированную совокупность текстов, а величина числового показателя статистической ценности слова измеряется в ее пределах дробью, причем числитель указывает на сумму индексов употребительности, которые отражают место слова в каждом из словарей, составляющих данную функционально ориентированную совокупность текстов, а знаменатель — на число частотных словарей той же совокупности. Проблема швов решается способом, аналогичным описанному выше.

С точки зрения формы представления данных оптимальным кажется вариант, когда совмещенный словник, расположенный по алфавиту, связывается со статистическими показателями таблицей, состоящей из трех разделов. В первом разделе, отражающем локальную статистическую ценность слов, содержится столько граф, сколько вовлечено в рассмотрение частотных словарей. В каждой графе слова характеризуются индексом употребительности по данным каждого из словарей-источников. С помощью частеречевых помет после индекса употребительности, а также с помощью сносок отмечаются особенности статистической характеристики отдельных слов и словоформ в словарях-источниках. Второй раздел, отражающий обобщенную статистическую ценность слов, представляется одной графой, где каждое слово характеризуется индексом употребительности, отражающим данные всех обследованных словарей. В третьем разделе, отражающем функционально ориентированную статистическую ценность слов, содержится столько граф, сколько выделено из числа словарей-источников функционально ориентированных совокупностей. В каждой графе третьего раздела слова характеризуются индексом употребительности, отражающим данные только тех частотных словарей, которые ориентированы на определенные типы текстов.

Индексация проводится с помощью арабских цифр. Индекс 1, например, в любой графе таблицы означает, что данное слово входит в число первых ста по употребительности, индекс 2 относит слово ко второй по употребительности сотне и т. д. Прочерк в любой графе таблицы означает, что слово в обследованном массиве соответствующего словаря не обнаружено.

Рамки статьи не позволяют рассмотреть все вопросы, связанные с обсуждаемым предметом. Цель ее в том, чтобы стимулировать дальнейшее осмысление корректного подхода к различным аспектам метода совмещения. Завтрашний день лексикостатики мы связываем с созданием статистических комплексов, обеспечивающих общую и прикладную лексикологию исчерпывающим набором однозначных статистических сведений о слове. В приближении этого дня одну из ведущих ролей может и должен играть метод совмещения.

И. А. Прохорова

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ДЛЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

В число средств обучения иностранным языкам современная методическая наука включает не только учебники и пособия, но и произведения лексикографического жанра, специально предназначенные для обучаемых и обучающихся.

Как известно, основным лексикографическим средством обучения является словарь. Словари, обеспечивающие процесс обучения иноязычных студентов-филологов, отличаются от словарей, предназначенных для студентов-нефилологов. Например, словари филологического типа, а именно: толковые словари, словари сочетаемости слов русского языка, фразеологические словари, словари омонимов, паронимов, синонимов, антонимов и т. д. не могут оказать существенную помощь студентам, изучающим русский язык для овладения какой-либо специальностью. Студенты-нефилологи пользуются, как правило, отраслевыми словарями. Кроме словарей к лексикографическим средствам обучения относятся пособия словарного типа и лексические минимумы. Лексические пособия словарного типа делаются чаще всего на базе какого-либо словаря и содержат словарный раздел, что существенно отличает их от лексических пособий несловарного типа. Пособие предполагает существование в нем системы упражнений, помогающих усвоить словарный материал. Именно учебно-практическая часть пособия отличает его от словаря. Таким образом, пособие словарного типа является как бы промежуточным, связующим элементом между словарем и учебным процессом. Однако лексикографическое обеспечение учебного процесса можно считать состоявшимся только при

наличии трех взаимосвязанных ядерных элементов: словаря, пособия словарного типа, лексического минимума. Лексические минимумы занимают особое место среди обучающих средств: им свойственна регламентирующая функция. Именно минимумы определяют границы лексического материала, подлежащего усвоению на разных этапах обучения.

Необходимость создания лексического минимума по специальности для студентов-нефилологов возникает на продвинутом этапе обучения, поскольку на начальном этапе обучения студенты-нефилологи усваивают в основном нетерминологическую лексику. Однако до сих пор проблема создания лексического минимума для студентов-нефилологов продвинутого этапа обучения является неразработанной, в то время как основы создания лексических минимумов для студентов-нефилологов начального этапа обучения разрабатывались такими исследователями, как Е. Г. Баш, Т. Г. Мухина и др.

Процедура формирования лексического минимума имеет свою историю. К числу основных критериев отбора лексики относились тематическая ценность, описательность, сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность и исключение синонимов [Рахманов, 1974]. Авторы, стараясь быть объективными, как правило, отбирали лексику, используя как эмпирический, так и статистический методы отбора. Среди исследователей, считающих статистический метод составления минимумов и словарей наиболее объективным, можно назвать Л. Н. Засорину, В. В. Левитского, Ю. Н. Маркова, В. В. Морковкина, Ю. А. Сафьяна, Э. А. Штейнфельдт и др. Однако существует множество слов, которые, не являясь частотными, обладают, например, тематической или какой-либо другой ценностью. Кроме того, с помощью подсчетов невозможно обнаружить терминологические доминанты в специальных текстах. Таким образом, статистический метод не может быть основополагающим при составлении лексических минимумов по специальности.

С помощью каких же операций можно создать лексический минимум по специальности для иноязычных студентов-нефилологов продвинутого этапа обучения? В основу подхода к этой проблеме предполагается положить понимание термина как научной и языковой единицы. Особенность термина заключается в том, что он является репрезентантом не только научного понятия, но и языковой единицы. Знание сферы функционирования термина не менее важно, чем знание сферы его фиксации. Таким образом, если верно, что термин является языковой единицей, то процедура создания лексического минимума по специальности может основываться на понимании значения терми-

на как триединой сущности, включающей абсолютную ценность (соотнесенность с научным понятием), относительную ценность (способность вступать в синонимические, антонимические и другие отношения с другими терминами) и сочетательную ценность (способность сочетаться с другими словами-терминами и нетерминами) [Морковкин, 1983а]. Перечисленные характеристики термина взаимосвязаны. Вступая в отношения с другими словами, термин вызывает к жизни круг словосочетаний, который довольно ограничен и который можно четко определить. Некоторое из этих словосочетаний являются устойчивыми и характеризуют какой-либо подязык науки. Совокупность терминов и единиц, которые обеспечивают их включение в текст, можно считать искомым лексическим минимумом по специальности¹.

Следует упомянуть, что порожденная термином сочетаемость может быть двоякой: 1) сочетаемость термина с термином, которую можно рассматривать как классифицирующую сочетаемость; 2) сочетаемость термина с нетермином, которую можно рассматривать как сочетаемость, обеспечивающую функционирование терминологических единиц. В согласии с предлагаемой концепцией создание лексического минимума по специальности проходит несколько этапов: 1) установление и отбор доминант минимума; 2) отражение их сочетаемости (с ориентацией на „Проект создания серии толково-сочетаемых словарей терминов” [Морковкин, 1984]); 3) расположение полученного лексического массива по алфавиту; 4) презентация минимума; 5) характеристика лексического состава полученного минимума.

Из каких источников должны извлекаться опорные слова минимума — терминологические доминанты? В качестве таких источников можно использовать многочисленные словари терминов — алфавитные и систематические, а также вокабулярии к различным учебникам по специальности. Отбор единиц ведется с ориентацией на узловые точки понятийных тезаурусов соответствующих наук. Компрессия и минимизация списков должны иметь своим результатом получение понятийного каркаса. Отбор единиц из тезауруса следует производить, привлекая в качестве консультанта эксперта-специалиста.

Полученный список, который можно считать ядром минимума, должен быть расширен за счет реализации сочетаемостной

¹Идея создания такого минимума, равно как и разработка его модели, принадлежит В. В. Морковкину.

ценности каждой его единицы, что в свою очередь обеспечивает формирование периферии минимума. Показ функционирования термина в речи, как уже говорилось в начале статьи, обеспечивает использование минимума как средства обучения иноязычных студентов-нефилологов русской профессиональной речи. Иначе говоря, минимум подобного типа наиболее адекватно отражает лексический состав какого-нибудь подязыка науки.

Сочетаемость отобранных доминант может быть реализована с помощью схемы, предложенной В. В. Морковкиным [Морковкин, 1983а]. Эта схема позволяет получить перечень словосочетаний, отражающих сочетательную ценность термина. Последовательность раскрытия сочетаемости субстантивных терминов такова: а) AN — сочетания термина-существительного (N) с определяющим прилагательным (A); б) NN — сочетания (беспредложные и предложные) термина-существительного с зависимыми существительными — и терминами и нетерминами; в) NN — сочетания термина-существительного с господствующими по отношению к нему существительными — и терминами и нетерминами; г) VN — сочетания (беспредложные и предложные) термина-существительного с управляющими им глаголами; д) NV — предикативные словосочетания, в которых субстантивный термин выступает в роли подлежащего, а глагол — в функции сказуемого. Описанная выше схема реализована в словарных статьях „Учебного словаря сочетаемости терминов (технология металлов и материаловедение)” [Торшина, Крюк, Цурков, 1981]. Например, заголовочной единицей одной из базовых статей словаря является термин *вытяжка*. Сочетаясь с другими словами, этот термин порождает 47 терминов и нетерминов, среди которых есть отдельно- и цельноформленные единицы.

Оптимальным способом расположения единиц минимума является алфавитный способ. Слова, представляющие костяк алфавитного списка и отражающие собственную сочетаемость термина [Морковкин, 1984а], должны выделяться типографским способом (например, полужирным шрифтом). Слова же, обеспечивающие функционирование основных единиц первоначального списка и дополняющие его собою, отражающие несобственную сочетаемость терминов [Морковкин, 1984а], могут помещаться в списке с отступом вправо. Именно так должен выглядеть лексический минимум в целом.

Следующим звеном в операции получения минимума является исключение из него синонимов и снятие многозначности.

Семантическое разнообразие единиц, демонстрирующих функционирование терминов в речи, устраняется с помощью сочетаемости. Многозначность снимается в результате того, что в сочетании реализуется именно то, а не другое значение слова. Полученный лексический массив необходимо сравнить с лексическим минимумом для нефилологов начального этапа обучения. В результате такого сравнения все единицы, являющиеся повторными по отношению к единицам упомянутого минимума и по предположению уже известным учащимся, следует исключить из списка. Это позволит, с одной стороны, устранить избыточность минимума для нефилологов продвинутого этапа обучения, с другой — обеспечит преемственность между двумя обобщаемыми минимумами.

Завершающим звеном в операции получения минимума является расширение полученного лексического массива за счет элементов, обеспечивающих связанность научного текста. Такими элементами являются, как известно, цельно- и отдельноформленные служебные слова: союзы, предлоги и т. д. В качестве источника, из которого извлекаются такого рода элементы, могут использоваться функциональные и синтаксические описания научного стиля, академические грамматики, а также так называемый нулевой список² учебного словаря „Лексические минимумы современного русского языка” [Морковкин, и др., 1985], подготовленного в ИРЯП.

В качественном отношении лексический состав минимума отражает функциональную стратификацию лексики литературы по специальности. Сюда входят общеупотребительные и специальные слова. Последние в свою очередь разделяются на общеспециальную нетерминологическую и терминологическую лексику. Терминологическая лексика представлена общеспециальными и отраслевыми терминами. Отраслевая терминология включает общеотраслевые термины и термины частных областей. Такая стратификационная модель лексики научного стиля была предложена в 1977 г. В. В. Морковкиным и М. Симеоновой. Следуя этой модели, легко установить, что из 47 единиц словарной статьи *вытяжка* 14 единиц являются терминами. При этом общеспециальных терминов в статье насчитывается 4, отраслевых — 5. В числе терминов находим 5 терминологизированных общеупотребительных прилагательных.

²Указанный список представляет собой практически исчерпывающий перечень цельно- и отдельноформленных единиц, относящихся к так называемым частицам речи.

Минимум для студентов-нефилологов продвинутого этапа обучения, как мы уже говорили, не может состоять только из терминов. В него должна входить и нетерминологическая лексика. Подобный состав минимума позволит студентам перейти от чтения текстов к продуцированию профессиональной речи. Достоинство предложенного минимума в том, что он тесно „привязан” к учебному процессу, объединяя как знание определенной специальности, так и знание языка, на котором преподается данная специальность.

Таким образом, создание вышеупомянутого минимума явилось бы вкладом в осуществление коммуникативного принципа обучения русскому языку иноязычных учащихся-нефилологов. В качестве источника, содержащего и отражающего сочетаемость терминов, можно использовать перечни базовых терминов и лексических единиц, обеспечивающих функционирование этих терминов.

Н. А. Максимчук

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ СЛОВАРНОГО ТИПА КАК ОСОБЫЙ РАЗДЕЛ УЧЕБНОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ

Выделяемые в системе средств обучения иностранным языкам учебные пособия традиционно характеризуются, с одной стороны, ориентацией на вид речевой деятельности, на языковой уровень и на отдельные методически существенные фрагменты языковых уровней, а с другой — направленностью на практическое владение описываемым материалом.

Среди учебных пособий для изучающих русский язык иностранцев, равно как и для всех иноязычных учащихся, существенное место занимают пособия по лексике русского языка, роль которых в системе средств обучения определяется не столько иерархическими отношениями в системе самих пособий, сколько реальным значением, которое имеет для овладения иностранным языком описываемый в данном средстве обучения языковой материал, а также значением этих средств с позиций ведущего метода обучения.

Огромное значение лексики в усвоении иностранного языка общепризнано, им определяется и уникальная роль лексических пособий в системе средств обучения русскому языку нерусских, что связано с известными свойствами лексического уровня. Во-первых, лексический уровень является центральным в языко-

вой системе; во-вторых, одну из основных особенностей лексического уровня составляет его мизерная, в сравнении с другими уровнями, структурированность: в лексической системе правил значительно меньше, чем уникальных явлений. Если фонетическая, морфологическая, синтаксическая системы могут быть отражены в учебниках (даже для начального этапа) с достаточной полнотой, то лексическая система не может быть отражена в них принципиально. Этим и обуславливается уникальность роли лексических пособий.

Кроме того, лексические пособия относятся к тем средствам обучения, которые могут быть приведены в наибольшее соответствие с требованиями коммуникативного метода, поскольку позволяют органически соединить собственно коммуникативную и системно-языковую работу. Иными словами, специфика такого рода учебных пособий предполагает совмещение системного описания отдельного языкового (лексического) уровня или его фрагментов с ориентацией на обучение различным видам речевой деятельности: рецептивным, продуктивным, рецептивно-продуктивным.

Не требует доказательств очевидный факт, что претендовать на значительность и уникальность своей роли в системе средств обучения могут лишь высококачественные во всех отношениях произведения рассматриваемого жанра (как, впрочем, и всех остальных), из чего и следует необходимость обеспечения нужного качества используемых в процессе обучения лексических пособий. Возможность постановки реальной цели предполагает существование определенных условий для ее достижения. В рассматриваемом случае исходным условием является наличие соответствующей теоретической базы, так как качество любого средства обучения непосредственно зависит от качества и адекватности тех теоретических построений, на которых оно основывается.

Спектр имеющихся и возможных лексических пособий чрезвычайно широк. Так, можно указать пособия, приближающиеся к учебнику, к словарю и т. д. Объектом нашего внимания в настоящей статье являются лишь лексические пособия словарного типа, теория и практика создания которых образуют особый раздел учебной лексикографии [Морковкин, 1977а].

К лексическим пособиям словарного типа относятся те произведения учебной лексикографии, специфика которых заключается в целесообразном сочетании конституирующих признаков учебного словаря и традиционного практического пособия. Иначе говоря, непременным свойством лексического пособия словарного типа является наличие в его композиционной струк-

туре словарного и учебно-практического разделов¹.

Основываясь на особенностях объекта рассмотрения, выявленных при анализе существующих пособий по лексике, и общетеоретических представлениях, мы предполагаем, что построение искомой теории возможно при последовательном выполнении следующих процессов:

- 1) описание типологии лексических пособий;
- 2) установление роли и места лексических пособий в системе средств обучения русскому языку как неродному;
- 3) определение возможной процедуры практического построения лексических пособий.

Рассмотрим выделенные процессы более детально.

Общая типология лексических пособий может включать в себя, по меньшей мере, три разнонаправленных частных типологии, первая из которых ориентирована на характер описываемого языкового материала (содержательная типология), вторая — на композиционные особенности пособий (формальная типология), а третья — на такие конкретные методические данности, как цели, адресат и т. п. (методическая типология).

Содержательная типология лексических пособий должна строиться на основе последовательного учета а) структуры плана выражения и плана содержания слова, б) свойств лексико-семантической системы языка. При этом пособия, ориентированные на слово, строятся в соответствии с его методически ориентированной моделью [Морковкин, 1977]. Следовательно, в содержательную типологию войдут пособия, посвященные описанию абсолютной, относительной и сочетательной ценности слова. Пособия, ориентированные на лексико-семантическую систему языка, будут различаться типами объединений (лексико-фонетических, лексико-семантических и т. д.), используемых в качестве объекта описания и усвоения.

¹ Данное определение провоцирует закономерный вопрос: можно ли относить к обсуждаемому жанру пособия, состоящие лишь из учебно-практической части, если эта часть строго ориентирована на определенный словарь, как правило, учебный. По этому поводу можно сказать следующее. Согласно определению, отсутствие в пособии одного из конституирующих элементов неизбежно должно привести к деформации жанра. Однако это вовсе не означает, что указанные элементы непременно должны объединяться „территориально“, т. е. в едином произведении. Но и при раздельном существовании словарной и учебно-практической частей пособия лексическим пособием словарного типа мы назовем лишь сочетание этих элементов, обеспечивающее оптимальные условия функционирования пособия.

Построение формальной типологии лексических пособий предполагает установление характерных для данного лексикографического жанра структурно-композиционных особенностей. Представляется целесообразным выделение в структуре пособий инвариантных и варьируемых элементов.

В качестве инвариантных элементов пособий по лексике предлагается рассматривать словарную и учебно-практическую части, которые в отдельных случаях могут быть совмещены в рамках единой — словарно-практической — части.

С л о в а р н а я ч а с т ь лексического пособия представляет собой одну из разновидностей учебных словарей, включающую лексические единицы, которые являются объектом непосредственного усвоения. Поскольку теория учебных словарей является одним из наиболее разработанных разделов учебной лексикографии, то теория лексических пособий словарного типа как вторичная (по отношению к словарной части) дисциплина может и должна основываться на теоретических достижениях первой. Так, словарная часть предназначенных для филологов пособий по синонимии, антонимии, паронимии и т. д. может строиться с использованием описания рассматриваемых явлений в соответствующих аспектах учебных словарях. С другой стороны, словарная часть пособий для нефилологов может ориентироваться на учебные толково-сочетаемые словари терминов как наиболее соответствующие целям обучения данной категории учащихся.

У ч е б н о - п р а к т и ч е с к а я ч а с т ь состоит из практических упражнений и заданий, направленных на обучение адекватному восприятию и использованию тех лексических единиц, которые являются объектом интерпретации в данном произведении. Внутрискруктурная организация учебно-практической части пособия зависит, в первую очередь, от характера описываемого лексического материала и конкретных методических запросов, для удовлетворения которых то или иное пособие предназначается. Определяющей особенностью рассматриваемого элемента структуры лексических пособий является его строгая ориентация на словарную часть, т. е. учебная работа строится преимущественно на материалах словаря.

С л о в а р н о - п р а к т и ч е с к а я ч а с т ь пособий по лексике характеризуется специфическим способом организации описываемого материала. Этот способ заключается в целесообразном сочетании в рамках единого структурного элемента, так называемой лексико-методической статьи — собственно словарной статьи и учебно-методического аппарата, обеспечивающего практическое усвоение ее лексического наполнения.

Конкретная структура лексико-методической статьи также определяется лишь на основе учета характера описываемого лексического материала.

Рассматривая инвариантные элементы пособия в качестве его организующего центра, элементы варьируемые можно разделить на пред- и постцентровые. К первым могут быть отнесены вводная, описательная, методическая, описательно-рекомендательная, теоретическая части. Ко вторым — повторительная, систематизирующая, обобщающая и контролирующая части. Местоположение справочной части может меняться в зависимости от замысла автора и целей пособия. От тех же условий зависит и расположение текстовой части пособия².

Теоретическая часть в пособиях для филологов включает те теоретические сведения об описываемых явлениях и категориях, которые обеспечивают возможность использования пособия без обращения к дополнительной литературе, в частности к учебнику. В таких случаях теоретическая часть пособия приближается к инвариантным элементам.

Описательная часть содержит описание принципов построения и структуры пособия, т. е. способствует четкой ориентации в предлагаемых учебных материалах, без чего невозможно эффективное использование любого средства обучения.

Методическая часть представляет собой более или менее подробные методические рекомендации по конкретным возможностям и способам использования материалов, входящих в основные элементы пособия. Здесь могут выделяться рекомендации для преподавателя и рекомендации для учащихся.

Описательная и методическая части пособия в отдельных случаях могут быть совмещены в единой описательно-рекомендательной части.

С другой стороны, возможно распределение содержания этих частей по тем разделам пособия, к которым оно непосредственно относится, т. е. словарная часть пособия сопровождается описанием структуры словаря и рекомендациями по использованию словарных материалов. Описание организации учеб-

²Выделенные в качестве варьируемых элементы структурной организации лексических пособий словарного типа (каждый в отдельности) подсказаны практикой существующих пособий. Однако в имеющихся произведениях они выступают не как системно обусловленные элементы (элементы системы), а как бы случайно, часто вне связи с другими элементами и ad hoc.

но-практической части и соответствующие методические замечания предваряют именно данную часть. При такой организации структурных элементов пособия самые общие принципы его построения и основные методические рекомендации могут помещаться в специально выделенной в вводной части.

Систематизирующая часть обеспечивает возможность своевременного прослеживания связей и правильной ориентации в тех многочисленных фактах и явлениях, усвоение которых лишь практическим путем не всегда позволяет достичь достаточного уровня владения материалом.

По целям и содержанию к систематизирующей части пособий близка обобщающая часть, в которую могут также вноситься лексические единицы, объединенные не только на языковой, но и на предметно-логической основе.

Повторительная часть служит для закрепления описанного в пособии лексического материала и включает различного рода упражнения и задания.

Контролирующая часть предназначена для обобщающего контроля приобретенных в результате работы с пособием лексических и других знаний. Формы заданий зависят от характера материала, усвоение которого контролируется.

Справочная часть пособия может включать разнообразные материалы, присутствие которых оптимизирует учебную работу. Так, в справочную часть лексического пособия словарного типа могут входить алфавитные списки интерпретируемых в словарной части единиц, таблицы предикативных конструкций, типичных для реализации данных лексических единиц в речевых произведениях определенного типа, и т. д.

Текстовая часть пособия включает учебные тексты разных типов и объемов. Для обучения рецептивному владению описываемым материалом могут быть использованы оригинальные тексты из соответствующих источников. Для продуктивного владения тексты должны быть составлены специально с введением тех моделей, которые должны войти в активный запас.

Методическая типология пособий должна строиться, как кажется, с учетом факторов двух родов. Факторами первого рода (они носят более общий характер) являются специальность потребителя (нефилологи, все остальные учащиеся), цели и задачи обучения. Факторы второго рода — это родной язык обучаемых, этап, форма, место, условия, срок обучения и некоторые другие.

Для установления роли и места лексических пособий в системе средств обучения лексике следует проанализировать отношения обсуждаемых произведений с другими средствами обучения, т. е. учебниками и учебными словарями.

Основные варианты отношений лексических пособий и учебников могут быть рассмотрены в рамках следующих наиболее типичных ситуаций:

- 1) лексическое пособие и учебник связаны общей частью лексического материала;
- 2) лексическое пособие ориентировано на группу учебников определенного профиля — технического, гуманитарного и т. п.;
- 3) лексическое пособие является официальным компонентом учебного комплекса. В таком случае в пособие вносятся для углубленной проработки и закрепления наиболее важные, трудные и тонкие лексико-семантические явления, рассмотрение которых в учебнике не может быть достаточно детальным. Кроме того, пособие может обеспечивать систематизацию лексических знаний, сообщаемых учебником.

В качестве основных типов отношений между лексическими пособиями и учебными словарями могут быть названы следующие:

а) лексическое пособие, ориентированное на конкретный учебный словарь пассивного типа, демонстрирует основные способы реализации словарных материалов в речевых произведениях, предлагает практические упражнения и задания для закрепления и активизации наполняющих словарь лексических единиц и т. д.; пособие и словарь существуют раздельно;

б) учебный словарь предоставляет в распоряжение составителей словарной части пособий обширный лексический материал в исчерпывающей (с позиций методической целесообразности) лексикографической обработке; в лексическом пособии извлеченный из словаря материал подвергается всесторонней методической интерпретации с целью введения его в словарный запас обучающихся.

Описание основных проблем, решение которых предваряет создание любого конкретного произведения обсуждаемого жанра, позволяет обратиться непосредственно к определению возможной процедуры практического построения пособий по лексике русского языка для нерусских.

Первый этап описываемой процедуры предваряется формулированием целей, для достижения которых предназначается планируемое произведение. Цели диктуют общее направление отбора лексического материала. Он может производиться двумя путями: если существует соответствующий учебный словарь, то

отбор лексики для пособий заключается в определяемой принципе учебно-методической целесообразности компрессии и минимизации словарных материалов; при отсутствии необходимого учебного словаря отбор производится на основе общепринятых критериев из общих словарей, учебников по специальности и т. п.

Привлекаемый по тем или иным причинам дополнительный языковой материал должен максимально соответствовать типам описываемого в пособии лексического материала.

Вторым этапом построения пособия по лексике является установление общей структуры пособия, т. е. определение формы его инвариантных и варьируемых элементов, а также порядка их расположения в пособии. Все перечисленные вопросы решаются с учетом целей пособия и характера его лексического наполнения. Для придания объективности решению таких вопросов в распоряжении составителей пособий должно быть обобщенное и последовательное описание соответствий между возможными элементами лексических пособий.

На третьем этапе процедуры устанавливается внутрисктурная организация каждого из элементов пособия, что практически выражается в определении структуры словарной статьи, типов текстов, упражнений, заданий и т. п.

Четвертый этап построения лексического пособия заключается в наполнении отобранных структурно-композиционных элементов (внешних и внутренних) конкретным языковым и методическим содержанием. При этом в интерпретации слова должна широко использоваться возможность привлечения огромного опыта общей и учебной лексикографии, поскольку такая возможность обеспечивается включением жанра лексических пособий словарного типа в число объектов учебной лексикографии.

Рассматривая проблемы создания лексических пособий словарного типа в рамках общей теории учебной лексикографии как особой прикладной дисциплины, „содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики” [Морковкин, 1977а, с. 37], можно заключить, что решение этих проблем окажет весьма существенное влияние на описание лексики в учебных целях.

Литература

- Аванесов, 1983: Орфоэпический словарь русского языка: Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Аванесова Р. И. М., 1983.
Аврорин, 1975: Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.

Азизов, Марканова, 1969: *Азизов А. А., Марканова Ф. А.* Толковый словарь политехнических терминов. Ташкент, 1969.

Анисимов, 1982: *Анисимов С. В.* Опыт экспериментального определения значений слов – наименование людей по профессии. – В кн.: *Аспекты лексического значения / Научн. ред. Попова З. Д.* Воронеж, 1982.

Анисимова, Иванова, Ульянов, 1975: Пособие по лексической сочетаемости слов русского языка: *Словарь-справочник / Сост. Анисимова Т. И., Иванова З. Э., Ульянов Р. В.* Минск, 1975.

Антонова, Якина, 1977: *Антонова Д. Н., Якина Ю. Д.* Сопроводительный курс фонетики и интонации: Для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов СССР. М., 1977.

Ахманова, 1976: *Ахманова О. С.* Словарь омонимов русского языка. 2-е изд., стереотип. М., 1976.

Бабов, Въргулев, 1961: *Бабов К., Въргулев А.* Тематичен руско-български речник. София, 1971.

Бархударов, 1983: Орфографический словарь русского языка / Под ред. Бархударова С. Г., Протченко И. Ф., Скворцова Л. И. 20-е изд. М., 1983.

Бельчиков, Панюшева, 1969: Трудные случаи употребления однокоренных слов русского языка: *Словарь-справочник / Сост. Бельчиков Ю. А., Панюшева М. С. М.*, 1969.

Беме и др., 1982: *Беме У., Енерт К., Штаркенберг В.* и др. Иноязычно-русский словарь сочетаемости слов как лексикографическая и методическая проблема. – В кн.: *Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. V Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Тезисы докладов и сообщений.* Прага, 1982.

Берков, 1975: *Берков В. П.* Словарь и культура народа. – В кн.: *Мастерство перевода / Отв. ред. Ананиашвили Э. М.*, 1975.

Братусь, 1979: Словоупотребление русского языка: Учебный словарь для говорящих на французском языке / Братусь Б. В., Братусь И. Б., Данциг Е. Н. и др. М., 1979.

Валгина и др., 1971: Современный русский язык / Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И., Чапукевич В. В. 4-е изд. М., 1971.

Введенская, 1971: *Введенская Л. А.* Словарь антонимов русского языка. Ростов н / Д., 1971.

Верещагин, Костомаров, 1983: *Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: Методическое руководство. 3-е изд. М., 1983.

Вишнякова, 1984: *Вишнякова О. В.* Словарь паронимов русского языка. М., 1984.

Влахов, Муцков, 1974: *Влахов С., Муцков Л.* Неглагольная лексико-синтаксическая сочетаемость: *Словарь-справочник.* София, 1974.

Горбачевич, 1973: Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка: *Словарь-справочник / Под ред. Горбачевича К. С. Л.*, 1973.

2380 слов, 1968: 2380 наиболее употребительных слов русской разговорной речи. М., 1968.

Денисов, Морковкин, 1983: Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. Денисова П. Н., Морковкина В. В. 2-е изд., испр. М., 1983.

Денисов, Морковкин, Сафьян, 1978: *Денисов П. Н., Морковкин В. В., Сафьян Ю. А.* Комплексный частотный словарь русской научной и технической лексики. М., 1978.

Денисова, 1983: *Денисова М. А.* Народное образование в СССР: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. 2-е изд., доп. М., 1983.

Дерибас, 1975: *Дерибас В. М.* Устойчивые глагольно-именные словосочетания русского языка: *Словарь-справочник.* М., 1975.

Дорогонова и др., 1978: *Дорогонова И. А., Иванова Т. Ф., Ковтун Н. О.* и др. Лингвистические и методические основы универсального лексического минимума русского языка. – В кн.: *Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике / Под ред. Денисова П. Н., Морковкина В. В. М.*, 1978.

Евгеньева, 1971: Словарь синонимов русского языка: В 2-х т. / Под ред. Евгеньевой А. П., Л., 1971.

Евгеньева, 1975: Словарь синонимов: *Справочное пособие / Под ред. Евгеньевой А. П.*, 1975.

Жуков, 1967: Словарь русских пословиц и поговорок / Сост. Жуков В. П. 2-е изд., стереотип. М., 1967.

Жуков, 1980: *Жуков В. П.* Школьный фразеологический словарь русского языка: *Пособие для учащихся.* М., 1980.

Засорина, 1977: Частотный словарь русского языка / Под ред. Засориной Л. Н. М., 1977.

Клюева, 1961: *Клюева В. И.* Краткий словарь синонимов русского языка. 2-е изд. М., 1961.

Колесников, 1971: *Колесников Н. П.* Словарь паронимов русского языка. Тбилиси, 1971.

Колесников, 1972: *Колесников Н. П.* Словарь антонимов русского языка. Тбилиси, 1972.

Колесников, 1978: *Колесников Н. П.* Словарь омонимов русского языка. 2-е изд., испр. Тбилиси, 1978.

Кошараш, Феньвеш, 1969: *Кошараш И., Феньвеш-Коняева Е.* Лексический минимум русского языка. 3-е изд. Будапешт, 1969.

Лексическая основа, 1984: Лексическая основа русского языка: *Комплексный учебный словарь / Под ред. Морковкина В. В. М.*, 1984.

Леонтьев, 1969: *Леонтьев А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.

Леонтьев, 1977: Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. Леонтьева А. А. М., 1977.

Луцкая, 1983: *Луцкая Н. М.* О некоторых трудностях в изучении русской лексики (семантическая мотивированность слов). – *Русский язык за рубежом*, 1983, № 1.

Львов, 1981: *Львов М. Р.* Школьный словарь антонимов русского языка. М., 1981.

Мокиенко, 1975: *Мокиенко В. М.* В глубь поговорки: Книга для учащихся старших классов. М., 1975.

Молотков, 1968: Фразеологический словарь русского языка / Под ред. Молоткова А. И. М., 1968.

Морковкин, 1970: *Морковкин В. В.* К вопросу об учебном тематическом словаре. – *Русский язык в национальной школе*, 1970, № 2.

Морковкин, 1970а: *Морковкин В. В.* Идеографические словари. М., 1970.

Морковкин, 1972: *Морковкин В. В.* Сравнительный список наиболее употребительных русских слов (на материале шести словарей). – В кн.: *Лексические минимумы русского языка / Под ред. Денисова П. Н. М.*, 1972.

Морковкин, 1977: *Морковкин В. В.* Опыт идеографического описания лексики. М., 1977.

- Морковкин, 1977а: Морковкин В. В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина. — В кн.: Актуальные проблемы учебной лексикографии / Сост. Редькин В. А. М., 1977.
- Морковкин, 1981: Морковкин В. В. Лексическая многозначность и некоторые вопросы ее лексикографической интерпретации. — В кн.: Русский язык: Проблемы художественной речи. Лексикология и лексикография / Виноградовские чтения. IX—X / Отв. ред. Шведова Н. Ю. М., 1981.
- Морковкин, 1982: Морковкин В. В. Слово как номинативная и коммуникативная единица. — В кн.: Probleme der Sprachlichen Nomination / Red. Böhme U. Karl-Marx-Universität, Leipzig, 1982.
- Морковкин, 1983: Морковкин В. В. О лингвострановедении и некоторых смежных вопросах. — Болгарская русистика, 1983, № 4.
- Морковкин, 1983а: Морковкин В. В. Термины и возможный способ их описания в словаре активного типа. — В кн.: Проблемы разработки и упорядочения терминологии в академиях наук союзных республик / Отв. ред. Степанов Г. В. М., 1983.
- Морковкин, 1984: Морковкин В. В. Проспект толково-сочетаемых словарей терминов. — В кн.: Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев / Под ред. Морковкина В. В. М., 1984.
- Морковкин, 1984а: Морковкин В. В. Семантика и сочетаемость слова. — Там же.
- Морковкин и др., 1983: Морковкин В. В., Прохорова И. А., Леонидова М., Вучкова В. Теоретические основы создания ориентированного на болгарских учащихся словаря сочетаемости русских слов. — Сьпоставително езикознание, VIII (1983), № 5.
- Морковкин и др., 1985: Лексические минимумы современного русского языка / Авт. Морковкин В. В., Сафьян Ю. А., Степанова Е. М., Дорофеева И. В. М., 1985.
- Морковкин, Сафьян, 1980: Морковкин В. В., Сафьян Ю. А. Лингвостатистика в общезыковом и педагогическом рассмотрении. — Иностранные языки в школе, 1980, № 6.
- Морковкин, Симеонова, 1977: Морковкин В. В., Симеонова М. Б. Специальная лексика и ее отражение в учебных словарях активного типа. — В кн.: Международный симпозиум „Язык и специализация: обучение русскому языку студентов-нефилологов”: Тезисы докладов и сообщений. Баку, 1977.
- Муцков, Влахов, 1966: Муцков Л., Влахов С. Беспредложное и предложное управление глаголов в русском языке: Словарь-справочник. София, 1966.
- Ожегов, 1975: Ожегов С. И. Словарь русского языка. 11-е изд. М., 1975.
- Палевская, 1980: Палевская М. Ф. Материалы для фразеологического словаря русского языка XVIII века. Кишинев, 1980.
- Першаева, 1982: Першаева В. В. Опыт экспериментального определения значений зоосемизмов в русском языке. — В кн.: Аспекты лексического значения / Научн. ред. Попова З. Д. Воронеж, 1982.
- Полякова, Солганик, 1971: Полякова Г. П., Солганик Г. Я. Частотный словарь языка газеты. М., 1971.
- Попова, Стернин, 1984: Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка. Воронеж, 1984.
- Потиха, 1981: Потиха З. А. Строение русского слова. М., 1981.
- Прокопович, Дерibas, Прокопович, 1981: Прокопович Н. Н., Дерibas Л. А., Прокопович Е. Н. Именное и глагольное управление в современном русском языке. 2-е изд. М., 1981.
- Рахманов, 1974: Словарь-минимум по английскому, немецкому и французскому языкам / Под ред. Рахманова И. В. М., 1974.
- Розанова, 1985: Краткий толковый словарь русского языка / Под ред. Розановой В. В. 4-е изд., стереотип. М., 1985.
- Розенталь, 1981: Розенталь Д. Э. Управление в русском языке: Словарь-справочник. М., 1981.
- Розенталь, Теленкова, 1984: Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь трудностей русского языка. 3-е изд., доп. М., 1984.
- Саяхова, 1979: Саяхова Л. Г. Лексика как система и методика ее усвоения. Уфа, 1979.
- Слесарева, 1980: Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М., 1980.
- Стернин, 1979: Стернин И. А. Проблемы описания анализа структуры значения слова. Воронеж, 1979.
- Талицкая, 1982: Талицкая Е. Е. От словаря сочетаемости к словарю выбора слов. — В кн.: Семантические классы русских глаголов / Отв. ред. Кузнецова Э. В. Свердловск, 1982.
- Титова, 1975: Титова Л. Н. Киргизско-русский ассоциативный словарь. Фрунзе, 1975.
- Титоне, 1984: Титоне Р. Некоторые эпистемологические проблемы психолингвистики. — В кн.: Психолингвистика / Сост. Шахнарович А. М. М., 1984.
- Тихонов, 1978: Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка: Пособие для учащихся. М., 1978.
- Торшина, Крюк, Цурков, 1981: Торшина Л. М., Крюк Л. А., Цурков В. Н. Учебный словарь сочетаемости терминов. Технология металлов и материаловедение / Под ред. Морковкина В. В. М., 1981.
- Федосов, 1980: Федосов В. А. Слово и его сочетаемость. Волгоград, 1980.
- Фелицына, Прохоров, 1979: Фелицына В. П., Прохоров Ю. Е. Русские пословицы, поговорки и крылатые выражения: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. М., 1979.
- Харакоз, 1971: Харакоз П. И. Частотный словарь современного русского языка. Фрунзе, 1971.
- Цыганенко, 1970: Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. Киев, 1970.
- Чернявская, 1984: Чернявская Т. Н. Художественная культура СССР: Лингвострановедческий словарь / Под ред. Верещагина Е. М., Костомарова В. Г. М., 1984.
- Шанский, 1961: Шанский Н. М., Иванов В. В., Шанская Т. В. Краткий этимологический словарь русского языка: Пособие для учителя / Под ред. Бархударова С. Г. М., 1961.
- Шанский, 1975: Шанский Н. М. О лингвистическом анализе и комментировании художественного текста. — Анализ художественного текста / Под ред. Шанского Н. М. М., 1975, вып. 1.
- Шанский, 1975а: 4000 наиболее употребительных слов русского языка / Под ред. Шанского Н. М. М., 1975.
- Шахсуварова, 1983: Шахсуварова Э. М. Лингвистические и методические аспекты описания фразеологии русского языка в целях обучения иностранных учащихся на начальном этапе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.
- Штейнфельдт, 1969: Штейнфельдт Э. А. Частотный словарь современного русского литературного языка. М., 1969.

Яранцев, 1981: Яранцев Р. И. Словарь-справочник по русской фразеологии. М., 1981.

Berlitz, 1974: Berlitz Ch. Passport to German. New York, The New American Library, Inc., 1974.

Courtis, Watters, 1972: Courtis S. A., Watters G. The Courtis-Watters Illustrated Golden Dictionary for Young Readers. New York, 1972.

Goodwin, 1980: Goodwin R. A. Тройка. The Troika Introduction to Russian Letters and Sounds. New York, Lexic House Publishers, 1980.

Josselson, 1953: Josselson H. H. The Russian Word Count and Frequency Analysis of Grammatical Categories of Standard Literary Russian. Detroit, 1953.

Mackenzie, 1981: Mackenzie D. C. The Oxford School Dictionary, 4th ed. Oxford University Press, 1981.

Madrigal, Halpert, 1962: Madrigal M., Halpert J. D. See It and Say It in German. New York, The New American Library, Inc., 1962.

Russian: Russian Social Science Word Count. Russian Language and Literature Department, University of Birmingham [s. a.].

Swadesh, 1945: Swadesh M. H. Talking Russian Before You Know It. New York, Henry Holt and Co., 1945.

The Concise Oxford, 1982: The Concise Oxford Dictionary of Current English, 7th ed. Oxford, Clarendon Press, 1982.

The World Book, 1976: The World Book Dictionary. Ed. by C. L. Barnhart and R. K. Barnhart. Vols. I—II. Chicago, Doubleday and Co., 1976.

Webster's, 1971: Webster's Seventh New Collegiate Dictionary. Springfield, Massachusetts, G. & C. Merriam Co., 1971.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Раздел I. Учебники в системе средств обучения русскому языку как иностранному	
Учебник русского языка для иностранцев: проблемы и решения (вместо введения)	5
А. Р. Арутюнов, Л. Б. Трушина (Москва). Современный учебник русского языка для иностранцев и внедрение его в учебный процесс	13
Е. М. Степанова (Москва). Содержательные этапы работы над рукописью учебника	21
Г. А. Битехтина, Л. П. Клобукова (Москва). Изучение и учет коммуникативных потребностей учащихся — основа работы авторского коллектива над учебным комплексом	34
А. Д. Аркаченков, Т. А. Иванова, В. Л. Суринский, Л. П. Цоколь (Калинин). Социально-психологические методы изучения контингента иностранных учащихся с целью отбора лингвострановедческого материала в учебник русского языка	43
Н. М. Лариохина (Москва). Лингвистическая и коммуникативная компетенции в практическом курсе русского языка	49
Л. И. Хрепулова (Одесса). Об использовании в учебнике типовых речевых единиц учебно-профессионального общения	57
А. В. Галюк, И. П. Рогачева (Одесса). Начальный интенсивный курс в системе средств обучения иностранных студентов подготовительного факультета	66
С. П. Олейник (Харьков), П. Г. Чеботарев (Москва). Типология и образцы коммуникативных тестов для учебника русского языка	74
О. Л. Колодий (Львов), И. С. Костина (Москва). Урок учебника и аудиторное занятие	81
Литература	88
Раздел II. Современные проблемы учебной лексикографии	
О состоянии и желательных перспективах русской учебной лексикографии для иностранцев (вместо введения)	94
В. В. Морковкин (Москва). О базовом лексикографическом знании	102

<i>И. А. Стернин</i> (Воронеж). К разработке словаря лексической компетенции	117
<i>В. А. Федосов</i> (Владимир). О возможном подходе к лексикографированию сочетаемости слов	126
<i>В. И. Зимин</i> (Москва), <i>Н. А. Шишова</i> (Ташкент). Основные требования к составлению ономазиологического учебного словаря русских пословиц и поговорок (к постановке вопроса)	131
<i>Н. М. Луцкая</i> (Москва). О национально ориентированном словаре трудностей русского языка	137
<i>Л. В. Малаховский</i> (Ленинград). Проблема графического барьера в изучении русского языка иностранцами (о проекте словаря нового типа)	145
<i>И. Д. Успенская</i> (Москва). Комментирование как вид лексикографической деятельности.	150
<i>Г. Ф. Богачева</i> (Москва). Толкование слова применительно к общему и учебному толковым словарям	156
<i>З. П. Макеева</i> (Рязань). Отражение относительной ценности слова в учебных толковых словарях русского языка	163
<i>Н. Г. Брагина</i> (Москва). Роль сочетаемости в словарном описании лингвистических характеристик слова	170
<i>Ю. А. Сафьян</i> (Ленинскан). О лексикостатистической основе учебного лексикографирования	175
<i>И. А. Прохорова</i> (Москва). К вопросу о создании лексического минимума для иноязычных студентов-филологов продвинутого этапа обучения.	185
<i>Н. А. Максимчук</i> (Смоленск). Лексические пособия словарного типа как особый раздел учебной лексикографии.	190
Литература	197

**УЧЕБНИКИ И СЛОВАРИ
В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**

Сборник статей

Под редакцией В. В. Морковкина и Л. Б. Трушиной

Зав. редакцией М. Ф. Вавжонек

Редактор Ю. Г. Сохацкая

Мл. редактор О. С. Семионова

Художественный редактор А. С. Широков

Технический редактор С. Ю. Спутнова

Корректор Ю. Г. Яникова

ИБ № 4966

Издательство „Русский язык”
ежегодно выпускает литературу
в помощь преподавателю русского языка
как иностранного

Русистика и методика преподавания языка развиваются столь интенсивно, что издательство считает необходимым постоянно знакомить преподавателей с новыми научными достижениями в этих областях. В пособиях не только излагаются теоретические концепции, но и описываются наиболее действенные приемы работы, различные типы упражнений, а в ряде случаев даются учебные материалы, которые могут быть использованы непосредственно на занятии.

Цели издания книг различны: во-первых, познакомить преподавателя с новейшими исследованиями по актуальным проблемам обучения русскому языку как неродному, с тем чтобы они расширили свои теоретические знания; во-вторых, снабдить преподавателей методическими пособиями и учебно-наглядными материалами, повышающими эффективность учебного процесса; в-третьих, помочь преподавателям, работающим вне языковой среды, повысить квалификацию.

Начиная с 1980 года

ряд изданий выходит под рубрикой „Библиотека преподавателя русского языка как иностранного”.

„Библиотека...” состоит из книг, которые содержат материалы по общеметодическим и лингвистическим вопросам: по работе в области отдельных видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо); по различным аспектам (фонетика, лексика, грамматика); по страноведению и лингво-страноведению; учитываются существующие этапы обучения и массовые контингенты изучающих (школьники, филологи, нефилологи, слушатели курсов и кружков).

Набрано в издательстве на композере.
Подписано в печать 30.12.85. Формат 84x108/32. Бумага офсетная № 1.
Гарнитура пресс-роман. Печать офсетная (фотоофсет). Усл. печ. л. 10,92.
Усл. кр.-отт. 11,12. Уч.-изд. л. 12,70. Тираж 5200 экз. Заказ № 601.
Цена 70 коп.

Издательство „Русский язык”. 103012, Москва, Старопанский пер., 1/5.
Отпечатано на Можайском полиграфкомбинате Союзполиграфпрома
при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии
и книжной торговли. 143200, г. Можайск, ул. Мира, 93

В 1986—1987 гг.

под рубрикой „Библиотека преподавателя русского языка как иностранного” выйдут книги:

Брагина А. А. Лексика языка и культура страны: Изучение лексики в лингвострановедческом аспекте. 2-е изд., перераб. и доп.

Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. Авт.: Дергачева Г. И., Кузина О. С., Малащенко Н. М. и др. 2-е изд., испр. и доп.

Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. 2-е изд., перераб. и доп.

Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе. 3-е изд., испр., и доп.

Формановская Н. И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. 2-е изд., испр. и доп.

Следите за тематическими планами и рекламными материалами издательства.

Предварительные заказы на книги можно оформить в СССР в магазинах книготорга, за рубежом — в фирмах и организациях, торгующих литературой из Советского Союза.