

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra jihoslovanských a bohemistických studií

Slovanské filologie

Disertační práce

2016

Mgr. et Mgr. Jana Macurová

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra jihoslovanských a bohemistických studií

Slovanské filologie

Disertační práce

Теоретические аспекты учебника чешского языка для
украинцев (уровень A1 CEFRL)

Teoretické aspekty učebnice češtiny pro Ukrajince (úroveň A1
SERR)

Theoretical Aspects of a Czech Textbook for Ukrainian Speakers
(A1 CEFRL)

Školitel: prof. Ph.Dr.Hana Gladková, Csc.

2016

Mgr. et Mgr. Jana Macurová

Poděkování

Děkuji prof. Ph. Dr. Haně Gladkové, Csc. za cenné rady a inspirace při vzniku této práce i během celého doktorandského studia

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal/a samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

Mgr. et Mgr. Jana Macurová

Аннотация

В последние годы в Украине под влиянием политических и экономических изменений значительно возрос интерес к изучению иностранных языков. Чешский язык, несмотря на свой статус «малого» языка, имеет в этой стране довольно представительную аудиторию желающих изучать его. Немаловажную роль в этом играют и тесные связи Украины и Чешской Республики, традиционно привлекательный образ Чехии как целевой страны для украинских мигрантов.

Данная работа идёт навстречу потребности в расширении спектра учебных материалов для целевых групп, в настоящее время испытывающих дефицит соответствующих учебников. Имеются в виду, прежде всего, взрослые учащиеся, начинающие изучать чешский язык для практических нужд (не как специальность в рамках гуманитарных университетских программ), вне среды носителей, в значительной степени автономные в своей учебной деятельности.

Особенности целевой аудитории предопределили основные параметры концепции будущего языкового учебника. Так, в данной работе, помимо общей и предметной теории языкового учебника, рассмотрены и такие вопросы, как изучение близкородственного языка, изучение языка вне среды его носителей, специфика начального этапа изучения иностранного языка, автономное учение в лингводидактике и др.

В практической части представлена мозаика различных методических решений, встречающихся в языковых учебниках и являющихся, по мнению автора, ценным источником идей при создании концепции новых изданий. Здесь же представлены результаты полевых исследований, описывающие чешскую письменную речь украинских респондентов и применяемые ими компенсаторные стратегии.

В качестве примера практической реализации результатов теоретических изысканий, представленных в данной работе, приводится описание перевода и адаптации украинской версии учебника Л. Голой и П. Боржиловой «Чеська мова. Експрес», выполненные автором диссертации.

Ключевые слова

чешский язык как иностранный, языковой учебник, чешский язык в Украине, близкородственный язык, автономное учение, самоучитель

Abstrakt

V posledních letech na Ukrajině pod vlivem politických a ekonomických změn značně vzrostl zájem o výuku cizích jazyků. Čeština, přestože patří mezi „malé“ jazyky, má v této zemi dost početnou skupinu zájemců. V neposlední řadě tomu napomáhají dobré vztahy mezi Českou republikou a Ukrajinou, tradičně atraktivní obraz Česka jako cílové země v migračních procesech.

Disertační práce vychází vstříc potřebám rozšíření spektra učebních materiálů, určených cílovým skupinám, jež v současné době pociťují nedostatek odpovídajících učebnic. Máme na mysli především dospělé zájemce, kteří potřebují naučit se česky pro ryze praktické účely (nikoli jako specializaci v rámci vysokoškolských humanitních kurikul), učí se mimo prostředí rodilých mluvčích a do značné míry autonomně.

Profil dané cílové skupiny předurčil základní parametry budoucí jazykové učebnice. V disertaci bude kromě obecné a předmětové teorie jazykové učebnice věnována pozornost takovým otázkám, jako je výuka blízkce příbuzného jazyka, jazyková výuka mimo prostředí rodilých mluvčích, specifická počáteční etapa osvojení cizího jazyka, autonomní učení a jeho perspektivy z hlediska lingvodidaktiky aj.

V praktické části je představena mozaika různých metodických řešení, které se vyskytují v jazykových učebnicích a mohou být, dle našeho mínění, cenným zdrojem nápadů při koncipování nových učebních materiálů. Tamtéž uvádíme výsledky polního výzkumu, popisující česky psaný projev ukrajinských respondentů a kompenzační strategie, jež Ukrajinci používají při psaní českých textů.

Příkladem praktické realizace výsledků teoretických zkoumání v rámci disertační práce je popis překladu a adaptace ukrajinské verze učebnice „Čeština Expres“ autorek L. Holé a P. Bořilové.

Klíčová slova

čeština jako cizí jazyk, jazyková učebnice, český jazyk na Ukrajině, blízkce příbuzný jazyk, autonomní učení, učebnice pro samouky

Abstract

The recent political and economic changes in Ukraine aroused interest in studying foreign languages. Though Czech is a language with a relatively small number of speakers, it has a substantial audience of learners in Ukraine. Among the reasons, one can surely mention close cultural and political relations between both countries and traditionally attractive image of the Czech republic as a target country for the Ukrainian migrants.

The doctoral thesis meets the learning needs of a target group, which is currently being short of relevant learning materials of Czech. Beforehand it concerns adult learners studying Czech as a foreign language for strictly practical reasons (not as a subject of a high school curriculum), with a great deal of autonomy in their studying.

The profile of the target group specifies the main parameters of the language textbook outlined in the doctoral thesis. Beside the general and particular theory of designing language textbooks, the following problems are also discussed: studying of close relative languages, differences between studying a foreign language and the second language, a foreign language on the early stages of learning/aquisition, self-study of foreign language and so on.

The practical part of the doctoral thesis presents a digest of methodical approaches applied in different language textbooks. Summarised and evaluated, they are assumed to be a valuable source of ideas in designing similar learning materials. There are also presented the results of the field research, which describes writing speech of the Ukrainian learners of Czech, as well as their main learning compensatory strategies.

The theoretical researches carried out within the framework of the dissertation were applied in translation and language adaptation of the Ukrainian version of the textbook „Czech Express“ designed by L. Holá and P. Bořilová.

Key words

Czech as a foreign language, language textbook, studying Czech in Ukraine, closely related languages, self-study, textbook for autonomy learners

Содержание

Предисловие	12
I. Теоретическая часть.	
1. Чешский язык в Украине: лингводидактическая ситуация	15
1.1. Преподавание и изучение чешского языка в Украине на сегодняшнем этапе... ..	15
1.2. Учебные материалы по чешскому языку, доступные украиноязычным учащимся (украинский книжный рынок и фонды ведущих библиотек)	16
1.2.1. Обзор доступных учебников чешского языка для украиноговорящих учащихся	19
1.2.2. Результаты опроса преподавателей вузов и языковых курсов. Определение области дефицита учебной литературы	23
1.3. Определение целевой группы учебника чешского языка А1	26
1.4. Украинские мигранты как специфическая целевая группа. Украинская диаспора в ЧР в социолингвистическом аспекте	33
2. Языковой учебник в свете общей и частной (предметной) теории	41
2.1. Общая теория учебника и теория учебника иностранного языка	41
2.2. Современные условия освоения иностранного языка и основные тенденции в развитии современного языкового учебника	46
2.2.1. Возникновение новой учебной среды и её влияние на иноязычную лингводидактику	47
2.2.2. Некоторые тенденции в области создания языковых учебников	49
2.2.3. Методические основы преподавания славянских языков как иностранных. Коммуникативный метод в преподавании славянского языка как иностранного	52
2.2.4. «Общеввропейские рекомендации» и их рецепция в славистической лингводидактике	58
2.3. Подходы к анализу и оценке языковых учебников	60
2.4. Параметры концепции учебника чешского языка как иностранного	67
2.4.1. Понятие концепции языкового учебника	67
2.4.2. Целевая группа в концепции учебника иностранного языка	69

2.4.3. Система структурных компонентов	81
2.4.4. Организация материала в языковом учебнике (вопрос синлабуса)	100
2.4.5. Учебный текст. Дидактическая трансформация. Язык и стиль изложения	106
2.4.6. Вопрос метаязыка в учебнике чешского языка для украинцев	113
2.4.7. Оптимальный объём учебника	115
2.4.8. Материальная сторона издания. Дидактическая типография в учебнике иностранного языка	122
3. Теоретические аспекты учебника чешского языка на уровне А1 для избранной целевой группы украиноязычных учащихся	135
3.1. Методика обучения близкородственному языку как основа создания учебника чешского языка для украинцев.....	135
3.1.1. Учёт родного языка учащихся.....	137
3.1.2. Сопоставительный аспект в преподавании близкородственного языка	138
3.1.3. Работа с негативными и позитивными переносами	144
3.1.4. Выбор, порядок введения, презентация и отработка языкового материала с учётом типичных трудностей учащихся-носителей данного Я1.....	156
3.1.5. Обучение близкородственному языку в структурном плане (фонетика, лексика, грамматика).....	156
3.2. Изучение иностранного языка вне среды его носителей как специфическая лингвометодическая ситуация и особенности чешской языковой ситуации	160
3.3. Начальный этап изучения чешского языка украиноязычными учащимися в аспекте структурных уровней языка и речевых умений	166
3.3.1. Определение начального этапа изучения иностранного языка. К некоторым особенностям начального этапа изучения иностранного языка	167
3.3.2. Начальный этап в системе «Общеввропейских рекомендаций»	172
3.3.3. Общая организация учебного материала в курсе для начинающих. Выбор синлабуса	175
3.3.4. Проблемы отбора и презентации фонетического, лексического и грамматического материала в учебниках для начинающих	179

3.3.5. Тексты. Социокультурная компетенция в учебниках для начинающих	190
3.3.6. Работа с четырьмя речевыми умениями: чтение, аудирование, письмо, говорение в учебнике для начинающих	192
3.3.7. Задания и упражнения	193
3.3.8. Вопрос языковой терминологии и метаязыка учебника для начинающих	195
3.4. Автономность учащегося в изучении иностранного языка и проблема самоучителя чешского языка для украинцев	199
3.4.1. Понятие автономного учения. Специфика и различные формы автономного изучения языка	199
3.5. Черты учебника для автономного изучения языка	204

II. Практическая часть.

1. Предисловие	225
2. Типичные ошибки в письменной речи украиноязычных учащихся в «Базе данных ошибок в чешском языке носителей русского, украинского и польского языка»	227
3. Компенсаторные стратегии украинцев в чешских письменных текстах	234
4. Сопоставительный подход в некоторых учебниках чешского языка как иностранного	243
5. Практическая реализация языкового приложения к учебнику чешского языка для украинцев Л. Голой и П. Боржиловой «Чеська мова. Експрес»	263
6. Сопоставление синлабусов, вопросы отбора и взаимной организации грамматического и лексического материала в избранных учебниках чешского языка для украинцев	272
6.1. Композиционное решение учебника для начинающих. Разбивка на уроки и структура лекций. Учебный комплекс	272
6.2. Введение в изучение иностранного языка, или Что предшествует основному курсу	275
6.3. Взаимная организация лексической и грамматической части синлабуса	280
6.4. Проблемы отбора фонетического, лексического и грамматического материала в учебниках для начинающих. Место фонетики в курсе для начинающих. Отбор и презентация фонетики	284

6.5. Округ грамматических явлений и порядок их введения. Презентация грамматических явлений	285
6.6. Отбор и презентация лексического материала. Текстотека учебника	297
6.7. Упражнения и задания	300
Выводы.	305
Библиография.	307
Приложения.	346
Приложение 1. Учебники славянских языков для украиноязычных учащихся (из фондов Национальной библиотеки им. Вернадского, Киев)	348
Приложение 2. Избранная библиография чешско-украинских исследований	352
Приложение 3. Изучение чешского языка в современной Украине	354

Предисловие

В последние десятилетия в Украине устойчиво повышается интерес к изучению иностранных языков. Этому способствует и большая по сравнению с прошлым мобильность украинцев, возможность путешествовать, работать и учиться за границей, расширение экономических связей с иностранными партнёрами, общее усиление европейской ориентации общества. Помимо традиционно доминирующих в школьном обучении английского, немецкого, французского и испанского, всё большей популярностью пользуются языки стран – близких соседей, в том числе славянские (Чернолоз 2010: 288). Идя навстречу этим тенденциям, бурно развивается и украинский рынок учебных услуг – от всевозможных курсов разного уровня аккредитации до новых учебников по иностранным языкам.

Чешский язык, несмотря на свой статус «маленького» языка, всё же имеет в Украине достаточно представительную аудиторию учащихся. Традиционно к ним относятся филологи, студенты гуманитарных факультетов, учащиеся средних школ и гимназий с языковым профилем. На сегодняшний день уже создан ряд материалов, отвечающих требованиям учебных программ для этих курсов. Нередко это учебники и пособия, написанные непосредственно для целей преподавания и тестирования чешского языка в данном учебном заведении (см. библиографию).

Кроме того, украинская богемистическая лингводидактика в последние годы столкнулась с относительно новой целевой группой – взрослыми учащимися-нефилологами, которые изучают чешский язык в практических целях: деловые контакты с чешскими партнёрами, работа или учёба в Чешской Республике, наконец, эмиграция в эту страну.

Украинцы, по оценкам специалистов, относятся к одной из наиболее интенсивно мигрирующих наций. Чехия принадлежит к странам, особо привлекательным для украинских мигрантов, и на сегодняшний день украинцы здесь представляют собой самое многочисленное национальное меньшинство¹. Наше исследование показало, что значительная часть украинцев (в том числе и трудовых мигрантов) приезжает в Чехию без предварительного знакомства с чешским языком, что, несомненно, является для них сильным дискриминирующим фактором. Одной из причин (хотя и не единственной) является, на наш взгляд, отсутствие учебных материалов, адекватных специфическим

¹ Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31. 3. 2015. <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>.

потребностям данной группы, а также недоступность услуг квалифицированных преподавателей, что, в свою очередь, требует от учащихся значительной доли самостоятельности в своей учебной деятельности.

На начальном этапе нашей работы мы попытались выяснить, каков социолингвистический профиль данной группы потенциальных учащихся, какими учебными ресурсами они располагают до приезда в целевую страну (услуги преподавателей, наличие необходимой учебной литературы, её качество и др.). Получив, т. о., описание целевой группы и выявив области возможного дефицита учебных ресурсов, мы определили ряд параметров, на которые необходимо ориентироваться при создании концепции будущего учебника.

Научное обоснование концепции учебника чешского языка для украинцев невозможно без опоры на теоретические положения дидактики иностранных языков. Основой для наших изысканий послужила богатая литература по вопросам изучения и преподавания иностранных языков, благодаря которой нам удалось выявить основные параметры языкового учебника. Тем не менее, ряд вопросов, которые мы считаем принципиальными в концепции учебника для рассматриваемой целевой группы, по-прежнему недостаточно освещены.

1. До сих пор отсутствует монографический труд, посвящённый дидактике славянских языков как иностранных. Преподаватели и авторы учебников вынуждены в своей работе опираться на публикации по общей методике преподавания иностранного языка или же на частные методики преподавания романо-германских языков, в то время как специфика преподавания и изучения близкородственного языка остаётся без внимания. Специфике же преподавания и изучения славянского языка в инославянском окружении вообще посвящены лишь отдельные статьи.

2. Очень мало работ касается вопросов чешско-украинского языкового контакта. К одним из немногих в этой области относится основательный и по-своему уникальный труд чешских учёных П. Янчака и Я. Янчаковой, в котором описывается характер чешского языка чешской диаспоры в Украине под влиянием украинского языка окружения (Jančáková, Jančák: 2004). Поскольку данная проблематика представляется нам ключевой в разработке учебника чешского языка для украинцев, в данной диссертационной работе в разделе, посвящённом методике изучения близкородственного языка, мы предприняли попытку исследования специфики освоения/изучения чешского языка украинцами вне среды его носителей и непосредственно в ЧР.

3. В недостаточной степени разработана и проблематика создания учебников для частично автономного или полностью самостоятельного изучения иностранного языка, хотя именно такой тип учебника нередко может обеспечить более гибкую систему занятий с учётом тех реалий и возможностей, с которыми сталкивается большинство украинских учащихся.

4. Отдельного внимания требует изучение возможностей создания компактного языкового курса. Несмотря на то, что в специальной литературе описаны некоторые приёмы редукции и компрессии учебного текста, на материале такого высокофлективного языка, как чешский, этот вопрос необходимо рассматривать особо.

На наш взгляд, описание этих и других, более частных вопросов создания концепции компактного общего курса чешского языка для взрослых украиноязычных учащихся позволит авторам уже существующих или будущих учебников в большей степени опираться, помимо собственного опыта и интуиции, на научно обоснованные положения учебного книгоиздания.

I Теоретическая часть

1 Чешский язык в Украине: лингводидактическая ситуация

1.1 Преподавание и изучение чешского языка в Украине на сегодняшнем этапе

В последние годы геополитические и экономические причины вызвали значительный интерес украинцев как к мировым, так и к т. наз. малым языкам. Чешский язык сегодня изучается в высших учебных заведениях филологического и нефилологического профиля, предлагается в программах некоторых средних школ. Среди самых известных можно назвать Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, Киево-Могилянскую академию, Львовский национальный университет им. И. Франко, Прикарпатский национальный университет им. В. Стефаника, Киевский славистический университет (с филиалами в Ровно и Тернополе), Межрегиональную академию управления персоналом (Киев). В Киевском национальном университете технологий и дизайна организована лингвистическая подготовка студентов, которые желают продолжить обучение в европейских вузах. В программе обучения – углубленный курс академического чешского языка.

Особо отчётливая тенденция укрепления позиций чешского языка в образовательной системе наметилась в западноукраинских средних и высших учебных заведениях. Так, в 2013 году принято решение открыть специализацию «Чешский язык и литература» на базе филологического факультета Ужгородского университета. В этом же году делегация края Высочина открыла в ужгородской средней школе №3 специализированный мультимедийный чешский класс.

Чешский язык в Украине можно также изучать на курсах в языковых школах или индивидуально с частным преподавателем. С 2001 года в Киеве на базе Чешского культурного центра проходят курсы чешского языка для взрослых и детей. Курсы Центра открыты также в крупнейших украинских городах: Харькове, Ивано-Франковске, Львове, Днепропетровске. Во многих городах Украины действуют чешские земляческие товарищества, при которых открыты кружки чешского языка («Стромовка» в г. Дубно Ровненской области, Закарпатское общество чешской культуры в Ужгороде, чешский кружок при Закарпатском областном дворце детского и юношеского творчества и др., см. Приложение 3).

1.2 Учебные материалы по чешскому языку, доступные украиноязычным учащимся (украинский книжный рынок и фонды ведущих библиотек)

Доступные учебные ресурсы – одна из важнейших составляющих лингводидактической среды. Анализ ситуации на рынке доступных учебных материалов (предложение библиотек, книжных магазинов, электронных порталов и пр.) позволяет определить, насколько удовлетворены потребности отдельных целевых групп учащихся, и обозначить сегменты, в которых наблюдается дефицит учебных материалов. Полезна также качественная оценка доступной учебной литературы, дающая представление о подходах современных авторов учебников к их созданию, а также выявление параметров, нуждающихся в более глубокой разработке.

С целью выяснить, какова ситуация на рынке учебных материалов чешского языка для украиноязычных учащихся, мы изучили предложение книжного рынка трёх крупных городов Украины: Киева, Львова и Днепропетровска (соответственно Центральной, Западной и Восточной Украины), а также фонды ведущих украинских библиотек. Оценивался выбор и доступность различных учебных материалов (учебников, пособий, словарей и пр.). Следует оговориться, что такая оценка имеет лишь приблизительный характер, поскольку мы можем с уверенностью опереться только на печатные издания. Разнообразие учебных ресурсов Интернета практически неограничено и чрезвычайно изменчиво во времени.

Как мы убедились, аудитория желающих изучать чешский язык в Украине достаточно широка и разнородна. Это вызывает потребность в учебной продукции, отвечающей разнообразным запросам учащихся. В роли иностранного чешский язык, как и прочие славянские, за исключением русского, относится к «малым» языкам. При достаточно ограниченном количестве учащихся-иностранцев и, как результат, небольших тиражах учебников, издателям нелегко идти навстречу пожеланию разнообразия учебного ассортимента. Какие же материальные дидактические средства доступны украинским учащимся?

Библиотечная система Украины в сфере управления Министерством культуры Украины по данным статистики 2013 года представлена 18 001 учреждением разного уровня. Общее количество изданий в фондах украинских библиотек насчитывает более 259 млн. названий. Читательская аудитория превышает 13 млн. человек, которые

ежегодно заказывают более 317 млн. изданий². Разумеется, учебники чешского языка составляют лишь малую часть фондов, тем не менее интересно выяснить, в какой мере украинские библиотеки обеспечены этой литературой. Фонды крупнейших библиотек общегосударственного значения, а также обласные научные библиотеки располагают, как правило, в среднем 2-3 названиями (классическое предложение – учебник «Чешский язык: учебник для начинающих» Я. Порака (1981, 1978, 1976), двухтомник «Учебник чешского языка» под ред. А. Широковой и колл. (1990, 1988, 1981, 1973), «Чеська мова» Л. Даниленко (2007, 2006). Самый богатый фонд чешских учебников предлагают Киево-Могилянская академия (11 названий) и львовская Национальная научная библиотека Украины им. Стефаника (8 названий). Характерно, что новые учебники чешского языка, изданные в Чехии, – по-прежнему редкость на украинском книжном рынке. В библиотеках и букинистических магазинах можно найти некоторые учебники прошлых лет, напр., кроме уже упомянутого учебника Я. Порака, учебник Э. Чеховой «Chcete mluvit česky?», «Čeština pro cizince: Le tchèque sur la base du Français» (1970), «Česká mluvnice a cvičebnice pro obchodní akademie a pro obchodní školy» Я. Каньки и Й. Вахека (1945), «Чешский для русских» Х. Конфортиовой (1976).

Следует отметить, что учебники славянских языков для украиноязычных учащихся – относительно новая область славистической лингводидактики. Так, учебник словацкого языка для украиноязычных учащихся появился только в девяностых годах XX века. В наиболее благоприятных условиях в Украине на сегодня в этом отношении находится польский язык. Здесь авторы ориентируются как на студентов филологических факультетов, так и на студентов-нефилологов (историки, международники), предлагают экспресс-курсы и учебники для средних школ, специализированные учебники для военных, экономистов, работников сферы туризма. Предложение учебников чешского языка для украинских учащихся выглядит заметно скромнее, хотя по сравнению с другими славянскими языками чешский может здесь гордиться рядом новых изданий.³ Основная учебная продукция по-прежнему предназначена студентам вузов, тем не менее и в этой области нельзя говорить о полном удовлетворении потребностей преподавателей и учащихся. Специфика

² <http://profy.nplu.org/articles.php?lng=uk&pg=6493>.

³ Исследования, проводившиеся нами в Украине в 2009 и 2011 годах, выявили позитивную динамику на рынке учебных материалов по чешскому языку, предназначенных украиноязычным учащимся, а также возросший интерес преподавателей и методистов к вопросам теоретического обоснования концепции таких материалов (Macurová 2009, Macurová 2011a).

учебных программ, необходимость их соответствия украинскому Государственному стандарту нередко побуждает преподавателей к созданию собственных учебных материалов (напр., сборников тестов, отвечающих требованиям конкретной учебной программы). Языковые школы в своих предложениях указывают, что учебные программы основаны на авторских материалах преподавателей, что на деле часто означает переработку старых, традиционно используемых книг (учебники Я. Порака, А. Широковой). Украинский книжный рынок в значительной мере насыщен репринтными или букинистическими изданиями таких учебников. До сего дня классическим, непревзойдённым по качеству считается среди украинских богемистов учебник А. Широковой и др. (1990, 1988, 1981), изданный «Высшей школой». Учителям и учащимся импонирует способ, которым в этом учебнике чешский язык представлен на фоне русского. Не случайно и «Чеська мова» Л. Даниленко, в основу которой положена известная методическая концепция А. Широковой, – самый популярный в Украине учебник чешского языка, о чём свидетельствует как количество переизданий, так и тот факт, что этот учебник – базовый при обучении богемистов в Киевском и Львовском национальных университетах.

Несмотря на то, что чешский язык не имеет такой широкой аудитории желающих изучать его, как, к примеру, английский или немецкий, ситуация на рынке чешских учебных материалов чешского для украинских учащихся в последнее десятилетие несомненно улучшилась. После первой публикации Э. Чеховой, Х. Трабелсиовой и Х. Путц «Хочете говорити по-чеському?» (1999) вышло сразу несколько изданий. Это и «Чеська мова» Л. Даниленко (2006), и «Чеська мова для українців» авторов И. и Ю. Гойдаш (2005), и учебник чешско-украинского авторского коллектива О. Паламарчук, Н. Лобур, Й. Гасил «Чеська мова для українців» (2011). На базе отдельных учебных заведений малыми тиражами были изданы публикации для нужд высшей школы (Скаб, Кедь 1997; Мартинек, Лозинська 2007; Кость 2009, 2011; Осташ 2010 и др.).

В 2015 году вышел в свет учебник Л. Голой и П. Боржиловой «*Čeština Express*» (Holá, Vořilová 2015), который сопровождается приложением, адресованным украинским учащимся.

Все названные учебники ориентированы, главным образом, на учёбу под руководством преподавателя. Сегмент книжного рынка, который должен предложить курс чешского языка для нужд дистанционного/самостоятельного изучения чешского языка, по-прежнему остается незаполненным.

1.2.1 Обзор доступных учебников чешского языка для украиноговорящих учащихся

Правомерно ожидать, что учебник, изданный для украиноязычных учащихся, отвечает одному из главных требований, выдвигаемых методикой преподавания иностранного языка, а именно учитывает родной язык учащихся. Сегодня уже не стоит вопрос, нужен ли украинцам свой собственный учебник чешского языка. Нынешняя лингводидактика в полной мере осознает преимущества учебных изданий, ориентированных на конкретную языковую аудиторию. На этом принципе построено немало качественных учебников чешского языка для англоязычных, немецкоязычных или русскоязычных учащихся (один из многочисленных примеров – уже упоминавшийся учебник А. Широковой). Во-первых, изучение близкородственного языка открывает большие возможности сопоставительного подхода при выборе и презентации материала. Во-вторых, социокультурное наполнение учебника может в полной мере проецировать чешскую культуру с точки зрения носителя близкой ей культуры украинской. И, наконец, в-третьих, нет никаких оснований использовать при изучении украинцами чешского языка какой бы то ни было язык-посредник.

Украиноязычные учащиеся по ряду причин стали целевой группой учебников чешского языка только в конце 90-х годов. До этого они довольствовались учебной литературой, в лучшем случае предназначенной людям, владеющим русским языком. В работах чешских дидактиков и сегодня встречаемся с разными определениями целевой аудитории, в которой подразумеваются украинские учащиеся. Помимо прежних определений «Slované», «Rusové» появились более конкретные «rusky mluvící», «ruskojazyční», «rusofonní», включающие широкий круг учащихся из стран бывшего СССР, и, наконец, «studenti, jejichž mateřštinou je východoslovanský jazyk». Последнее определение учитывает интересы тех изучающих, чей лингвистический опыт позволяет опереться на более чем один славянский язык.

Обратимся ныне к хронологическому рассмотрению доступных учебников чешского языка для украинских учащихся.

Čechová, E.; Trabelsiová, H.; Putz, H. Хотите говорить по-чешькому? 1 díl. Liberec, 1999. 400 s.

Эта публикация была фактически первой, задекларировавшей себя как учебник чешского языка для украинцев. Первоначально учебник предназначался немецкоговорящим учащимся, затем появились английская, испанская, французская и итальянская мутации. Русская версия была издана в 1996 году, спустя три года вышла в

свет украинская версия. Форма языковой мутации здесь заключается в переводе примеров и методических указаний на родной язык учащихся. Тексты разных мутаций имеют минимальную языковую адаптацию (в тексте о семье, напр., меняется фамилия главного персонажа: Weiss, Smith – в немецкой и английской версиях соответственно, Смирнов, – в русской и Самойленко – в украинской). Учебник состоит из 15 тематических округов, содержащих основную лексику, краткие диалоги, два текста и грамматические упражнения. Различные мутации, по нашим данным, широко доступны в ЧР и зарубежом и довольно часто используются на курсах чешского языка. Некоторые преподаватели, однако, критикуют нечёткую структуру учебника и его нечувствительность к потребностям учащихся-славян.

Гойдаш Ю. Ю., Гойдаш І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород, 2005. 188 с.

Этот учебник, появившийся в начале 2000-х гг., хорошо иллюстрирует переходный этап в развитии методической концепции учебника славянского языка для украинцев. В это время возникла потребность готовить украинских специалистов со знанием чешского языка, однако, методика изучения славянского языка в инославянском окружении не была достаточно разработана. С одной стороны, авторы в духе коммуникативного метода ставят перед собой целью развитие коммуникативных умений, а с другой – центром тяжести и исходной точкой каждого урока является обширная грамматическая часть (что среди современных учебников, основанных на тематическом и функциональном принципе, практически не встречается). Трактовка определения «для украинцев» в сущности состоит в использовании украинского языка в качестве метаязыка учебника и никоим образом не отражается ни на выборе материала, ни на его презентации и отработке в речевой практике.

Учебник отвечает учебным программам по чешскому как одному из славянских языков и предназначен студентам различных специальностей. Авторы, по их утверждению, ставят перед собой цель помочь учащимся быстро освоить чешский язык на уровне, достаточном для общения в повседневных ситуациях, включая деловое общение. Реалистичным нам представляется лишь частичное достижение этой цели. Если речь идёт о развитии навыков чтения и письма, учебник выполняет свою функцию. Позитивно можно оценить, напр., приложение «Jak psát obchodní dopisy a jiné písomnosti», служащее развитию навыков письменной корреспонденции. Что касается говорения, то ни монологические тексты, ни система упражнений, содержащихся в учебнике, не способствуют развитию этого умения. Несколько удивляет также

отсутствие какого-либо упоминания об обиходно-разговорном варианте чешского языка.

Авторы, на наш взгляд, не создают самостоятельной методической концепции. Стремясь заполнить информационный вакуум и предложить студентам как минимум учебный материал, отвечающий требованиям учебной программы вуза, они обращаются к компиляции решений, оправдавших себя в других доступных в то время учебниках «*Čeština pro mírně pokročilé*» (J. Holub, H. Confortiová, 1990), «*Čeština pro středně a více pokročilé*» (J. Bischofová, J. Hasil, M. Hrdlička, J. Kramařová, 1999), «Чешский язык» (О. Изотов, 2002), «Учебник чешского языка» (Широкова и др., 1990).

Даниленко Л. И. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007. 542 с.

На сегодняшний день это, пожалуй, самый успешный учебник чешского языка в Украине. С момента выхода первого тиража в 2006 году успело появиться несколько переизданий (2007, 2012). Целевой группой этого учебника автор видит прежде всего студентов вузов: филологов, экономистов, историков, специалистов в области международных отношений, однако, не исключает и широкий круг интересующихся чешским языком. Сама Л. Даниленко указывает, что её целью было создать «новый базовый учебник чешского языка с позиций коммуникативного подхода и в сопоставлении с фонетическими, морфологическими и синтаксическими особенностями украинского языка» (Барашев 2006). Появление подобного учебника было давно ожидаемым. К моменту его выхода украинские учащиеся имели в своём распоряжении старые издания учебника А. Широковой (1990, 1988, 1981), Я. Порака (1978, 1984) и В. Мокиенко (1978). Л. Даниленко, оценивая и используя всё лучшее, что было заложено в этих учебниках, сосредоточилась и на их слабых местах, а именно, устаревшем текстовом материале. По её словам, она старалась найти новые тексты из классической и современной художественной литературы и публицистики, которые представляли бы широкий спектр стилистических возможностей чешского языка. Так, напр., в текстовый материал включены афоризмы, юмор, интересные факты из чешской истории и культуры, иллюстрации студенческого сленга и др. (Барашев 2006).

Методологическую основу своей работы автор определяет как ситуационно-коммуникативный принцип презентации материала с постепенным переходом от более простых явлений к более сложным и с учётом родного языка учащихся. Эту оправдавшую себя методическую концепцию находим в уже упомянутых учебниках А. Широковой, которые несомненно послужили автору нового учебника источником вдохновения. Учебник Л. Даниленко имеет подобное общее построение и структуру

отдельных уроков. Курс, состоящий из 46 лекций (10 уроков фонетико-орфографического курса и 36 уроков основного грамматического) планируется на 450 учебных часов. Учебник позитивно оценивается как преподавателями, так и учащимися. Чёткая структура, качественный текстовый материал, достаточное количество упражнений относятся к его неоспоримым достоинствам. Необходимо, однако, упомянуть и о некоторых критических отзывах, упрекающих автора учебника в отсутствии оригинального авторского подхода и прямом копировании ширококовской методической концепции.

Ї.Гасіл, Н.Лобур, О.Паламарчук. Чеська мова для українців. Львів: ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2011. 295 с.

Учебник состоит из 15 разделов, включающих вступительный фонетико-орфографический и основной лексико-грамматический курс. Его главная целевая аудитория – студенты вузовской специализации «Современный чешский язык». Рецензенты отмечают, что новаторской является схема подачи материала – знакомство с грамматикой начинается с глагола (Назаренко 2012: 3). В учебнике успешно применяется приём сопоставления чешской грамматики с украинской, формируется навык сравнительного анализа языков, что, по мнению рецензента доц. Л. Назаренко, особенно важно при подготовке будущих филологов-славистов. Оригинальная методическая концепция учебника, выбор и порядок презентации материала выгодно отличает его от других подобных изданий. Следует отметить высокое качество текстового отдела и упражнений, отличающихся разнообразием и творческим подходом. Издание рассчитано на учащихся, изучающих чешский язык как специальность, или может быть использовано в качестве расширяющего материала для развития речи. Использование данного учебника в качестве начального курса для студентов-небогемистов или для широкой публики, на наш взгляд, проблематично из-за довольно высокого старта и значительной интенсивности курса. С немалыми трудностями могли бы столкнуться и учащиеся, пытающиеся самостоятельно изучать чешский язык по данному учебнику.

L. Holá, P. Vořilová. Čeština Expres (s ukrajinskou přílohou «Чеська мова. Експрес»). Praha: Akropolis, 2015. 96+67 s.

Л. Гола в ориентации на целевые группы по принципу Я1 избрала путь специального приложения к основному учебнику. В отличие от языковых мутаций серии «Chcete mluvit...» авторов Е. Чехова, Х. Трабелсиова, Х. Путц, адаптации не

затрагивают основной учебник. Вся необходимая информация – перевод выражений метаязыка, объяснения и комментарии-гlossы на родном языке учащихся, словарные материалы – даётся в отдельной тетради. Этот учебник (в уже доступных английской, немецкой, испанской, русской версиях) широко используется на курсах чешского языка в ЧР и зарубежом. Методическая концепция основана на идее многослойного силлабуса. О некоторых аспектах методической концепции учебника «Чеська мова. Експрес» и нашем участии в реализации языкового приложения мы поговорим в практической части диссертации.

1.2.2 Результаты опроса преподавателей вузов и языковых курсов. Определение области дефицита учебной литературы

Отдельное исследование представлял опрос, который мы провели среди украинских преподавателей высших учебных заведений и языковых курсов. В числе респондентов, ответивших на наши вопросы, были преподаватели Института языкознания им. А. Потебни, Львовского национального университета им. И. Франко, Киевского национального университета им. Т. Шевченко, Чешского центра в Киеве, а также ряд частных преподавателей чешского языка. Мы обратились к ним со следующими вопросами:

1. Насколько, на Ваш взгляд, доступны для украинских пользователей учебники, изданные в Чехии?
2. Какие учебники чешского языка можно приобрести в украинских книжных магазинах и книжных рынках?
3. Ощущаете ли лично Вы какой-либо дефицит учебных материалов по чешскому языку?
4. Какими учебниками Вы пользуетесь в преподавании/изучении чешского языка? Есть ли у Вас любимые авторы учебников, чья методика Вам близка?
5. На что бы Вы посоветовали обратить внимание авторам учебника чешского языка для украинцев?

Исследование мнений преподавателей показало следующие факты. Учебники, изданные в Чехии, украинским учащимся практически недоступны. Система специализированных магазинов иностранной литературы (магазины типа «Дружба», «Иностранная литература» и др.), существовавшая в советское время и обеспечивающая продажу книг всех жанров на языках стран социализма, в том числе на чешском, после перестройки была постепенно разрушена. Чешские издания,

предлагаемые на книжном рынке – это в основном букинистическая литература. Даже крупнейшие украинские библиотеки (Парламентская библиотека, Львовская областная библиотека им. В. Стефаника, Научная библиотека Львовского национального университета им. И. Франко и др.), как отмечают респонденты, не отличаются широким выбором литературы чешского издания. Студенты-богемисты имеют доступ к чешским учебникам на своих кафедрах и только в режиме читального зала.

Ранее обучение чешскому в Украине строилось на основе уже упоминавшийся русскоязычных изданий: «Чешский для русских» Я. Порака и «Учебник чешского языка» под ред. А. Широковой. Первый использовался для обучения чешскому небогемистов: историков, русистов, украинистов и др. Второй был основным учебником для подготовки богемистов (1 том – 1 и 2 курс, 2 том – 3 и 4 курс). Кроме того, в распоряжении студентов богемистики был учебник А. Широковой, содержащий элементы истории чешского языка (Широкова 1961). Сегодня в книжных магазинах, как утверждают респонденты, можно найти относительно новый и широко доступный учебник Л. Даниленко «Чеська мова: Підручник для студентів вишів» (2012 и более старые издания) и достаточно ограниченный по доступности учебник чешско-украинского авторского коллектива Й. Гасил, О. Паламарчук, Н. Лобур «Чеська мова для українців. Підручник. Частина 1» (2011), по оценкам украинских преподавателей, предназначенный скорее для развития речи. Достаточно доступен учебник авторов Ю. Гойдаш и И. Гойдаш. «Чеська мова для українців: навчальний посібник» (2005). Книжный магазин Львовского национального университета предлагает, кроме уже упомянутого курса Й. Гасила, О. Паламарчук, Н. Лобур, пособие «Kultura českého národa – tradice a současnost: učební příručka» украинско-чешского авторского коллектива (2010).

Все опрошенные преподаватели отмечали больший или меньший дефицит учебной литературы. Как крайне неблагоприятную оценивали ситуацию с обеспеченностью учебной литературой даже сотрудники Института языкознания, который на базе аспирантуры готовит специалистов по чешскому языку для высших учебных заведений Украины. Неудовлетворен спрос на курс чешского языка для студентов-нефилологов, рассчитанный на начальный уровень. Для информации отметим, что в ЛНУ на курс чешского языка для таких студентов отводится около 70 часов, поэтому доступные учебники Л. Даниленко и Й. Гасил, Н. Лобур, О. Паламарчук с трудом удаётся приспособить обучению в сжатые сроки. Особый спрос, т. о., существует на компактный курс чешского языка для небогемистов. В Чехии, как

известно, уделяется достаточно большое внимание как методико-теоретическому описанию начального уровня (A1-A2), так и подготовке различных учебных изданий для этого уровня. Мы разделяем мнение опрошенных нами преподавателей и считаем, что было бы чрезвычайно полезно проецировать этот опыт на концепцию учебника чешского языка для начинающих украиноговорящих учащихся.

Что касается предпочтений учебников и методик, в зависимости от целевой группы, преподаватели часто называют учебник А. Широковой (обучение богемистов) и, с известными ограничениями, «Чешский для русских» Я. Порака (специалисты других профилей и широкая публика). Как мы уже отмечали, эти книги циркулируют на книжном рынке в многочисленных репринтных изданиях, без необходимой актуализации и доработки. Львовские преподаватели указывали, что имеют в своём распоряжении курс авторов Й. Гасил, Н. Лобур, О. Паламарчук, однако, мы пока не располагаем сведениями об опыте применения этого учебника в практике обучения. Выбор преподавателями того или иного учебника, как утверждают преподаватели, определяется двумя критериями: его физическая доступность для студентов и его соответствие учебным программам. Для обучения филологов-богемистов этим критериям отвечают учебники Л. Даниленко и Й. Гасил, Н. Лобур, О. Паламарчук. Для других целевых групп преподаватели прибегают к компиляциям из различных источников.

Хорошие отзывы мы получили об учебнике Л. Даниленко, в частности, о его применении в условиях высшей школы. Преподаватели отмечают в нём хорошо подобранные разговорные темы с сочетанием с грамматикой и упражнениями и в целом считают его самым удачным из всех доступных на сегодня учебников чешского для украинцев. Однако, если говорить о преподавании чешского на курсах для начинающих, многие учителя успешно работают также по учебнику «*Čeština Express A1*» Л. Голой, на первых уроках дополняя его по собственному усмотрению упражнениями на чтение и произношение (по мнению некоторых учителей, их в учебнике недостаточно).

Среди моментов, которые должны быть учтены авторами учебников чешского языка для украинцев, важны, по мнению опрошенных, следующие:

- 1) целевая группа учащихся,
- 2) определение целевого уровня владения языком,
- 3) количество часов, отведённых для достижения целевого уровня.

Преподаватели ожидают, что в оптимальном учебнике будут больше учитываться сходства и различия между обоими языками. Так, явления, которые отличаются значительным сходством, не нуждаются в пространных объяснениях. Сэкономленное таким образом учебное время лучше направить на рассмотрение и отработку типичных трудностей.

Таким образом, анализ доступной украинским учащимся и преподавателям учебной литературы по чешскому языку, а также изучение мнений украинских преподавателей чешского языка показали, что на сегодняшний день относительно благополучно обстоят дела лишь в том секторе, который призван удовлетворить запросы студентов, изучающих чешский язык в рамках учебных курсов высшей школы. Как правило, такие учебники стремятся представить язык во всей его полноте, поэтому довольно объёмны и рассчитаны на несколько лет обучения. Кроме того, они нередко ориентированы на филологический способ изучения языка, когда в центре внимания оказывается наука о языке, и только затем язык сам.

Мы солидарны с мнением опрошенных преподавателей и полагаем, что совершенно необходимым сегодня является создание курсов

- 1) отвечающих потребностям краткосрочного обучения,
- 2) специализирующихся на определённые функционально-тематические области (напр., курс для предпринимателей),
- 3) нацеленных на успешную интеграцию потенциальных мигрантов (социокультурный минимум для вхождения в чешское общество).

Абсолютно недостаточно, на наш взгляд, разработана и проблематика создания учебного материала, ориентированного на дистантное или полностью самостоятельное изучение чешского языка, о чём пойдет речь в соответствующей главе данной работы.

Необходимость создания компактного учебника для взрослых украиноязычных учащихся-нефилологов, т. о., продиктована как дефицитом учебных материалов для данной аудитории, так достаточно высоким интересом украинцев к практическому овладению чешским языком (обусловленным в т.ч. экономическими причинами). В последующей главе мы более подробно остановимся на определении данной целевой группы.

1.3 Определение целевой группы учебника чешского языка А1

Данная диссертация посвящена важнейшим теоретическим аспектам учебника чешского языка для украиноязычных учащихся на начальном уровне. Обратимся ныне

к более подробному описанию избранной целевой группы, потребностям которой должен отвечать такой учебник. Воспользуемся при этом следующей классификацией:

1) Личностные характеристики учащихся:

родной язык учащихся,
владение другими языками,
возраст и пол учащихся,
мотивация изучать иностранный язык,
уровень образования,
принадлежность к определенной социальной группе;

2) Лингводидактическая среда:

генетическое и типологическое родство Я1 и Я2,
формы и методы обучения,
сроки обучения,
наличие/отсутствие языковой среды,
доступные учебные ресурсы.

Рассмотрим основные вопросы, связанные с личностными характеристиками учащихся.

Родной язык

Для граждан современной Украины вопрос о родном языке часто неоднозначен. Значительное число украинских граждан в той или иной мере владеет двумя языками – русским и украинским. Украинский язык хотя и указывается в анкетах в качестве родного, нередко находится на втором месте и проявляется скорее в рецептивной форме. Речь идёт о субординативном билингвизме с многочисленными проявлениями межъязыковой интерференции. Так называемые носители русского языка при ближайшем рассмотрении оказываются носителями «украинского варианта русского языка». На Западной Украине в активном повседневном общении преобладает украинский литературный язык и его диалекты. Знание русского языка, особенно среди молодого поколения западных украинцев, на сегодня уже явление далеко не само собой разумеющееся (ниже мы приведём некоторые данные, полученные нами в проекте «База данных ошибок»⁴, которые подтверждают это положение). Сегодняшнюю языковую ситуацию характеризует выразительное расширение областей

⁴ Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským. Grantová agentura UK, projekt číslo 286411, [2015-05-11]. Доступно на: <http://chrup.ff.cuni.cz/>.

функционирования украинского языка и повышение интереса русскоязычных украинцев к его изучению.

Владение другими языками

Несмотря на бесспорный престиж, который имеет для украинцев владение иностранными языками, их хорошее знание по-прежнему не является стандартом. Социолингвистическое исследование, проведённое нами в рамках проекта «База данных ошибок», показало, что приезжающие из Украины люди среднего и старшего поколения нередко не владеют другими языками, кроме украинского и/или русского. Молодые люди, очевидно, осознавая возможности, которые открываются перед теми, кто обладает хорошими знаниями иностранных языков, уделяют своему языковому образованию больше внимания. Как правило, это английский язык, реже немецкий, французский или испанский. Все украинцы, тем не менее, в большинстве своём знакомы с латинской графикой и имеют школьный опыт изучения западноевропейских языков.

Возраст и пол

Наша работа будет посвящена взрослым начинающим учащимся, для которых изучение чешского языка – не самоцель, а инструмент для решения преимущественно практических жизненных задач. В этой связи мы считаем полезным обращение к литературе по андрагогике и психолингвистике, а именно к данным, касающимся проблематики изучения иностранного языка взрослыми. Вопросы пола (или в более широком понимании – гендерная проблематика) не будут в данной работе специально рассмотрены.

Мотивация

Как уже было сказано, традиционно высокий интерес украинцев к изучению чешского языка в последние десятилетия ещё увеличился вследствие политических и экономических причин. Аудитория желающих изучить этот западнославянский язык расширилась за пределы университетской среды и включает тех, кто хочет освоить чешский для реализации различных практических целей (лица, имеющие деловые связи с чешскими фирмами или планирующие начать в Чехии собственную предпринимательскую деятельность, желающие получить в Чехии высшее образование европейского образца, временные рабочие, иммигранты в Чехию и мн. др.). Свою роль в этом сыграли и изменения в чешском законодательстве. Так, чешский закон от 1 января 2004 года предоставил иностранцам возможность бесплатного высшего

образования при условии чешского языка обучения. Со знанием чешского языка отныне напрямую связано получение разрешения на работу в ЧР или получение чешского гражданства.

Уровень достигнутого образования

Среди украинцев, интересующихся чешским языком, разумеется, немало (будущих) филологов, богемистов, специалистов в области международных отношений и пр., получающих или уже имеющих высшее образование. Не менее заметна, однако, и группа лиц со средним и средним специальным образованием, не имеющих основательной филологической подготовки. Учитывая, что речь идёт о взрослых учащихся, следует помнить о том, что у многих из них после окончания средней (или даже высшей школы) имеется значительный перерыв в образовании и вытекающие отсюда пробелы в знаниях (а порой и полное отсутствие представлений о системе языка), а также общая утрата учебных навыков.

Принадлежность к социальным группам

Среди целевых групп, изучающих чешский язык, особого внимания заслуживают украинские граждане, планирующие переезд в Чехию или иммигранты первого поколения, относящиеся к так называемой «четвертой волне» украинской иммиграции в ЧР. Анкетирование, которое мы провели среди украинских иммигрантов этой волны, даёт нам некоторые черты к социокультурному портрету данной группы. Опираясь на доступные исследования украинской диаспоры в Чехии, попытаемся типизировать этих украинских учащихся чешского языка и обозначить круг их учебных нужд.

Говоря о целевых группах, необходимо упомянуть и об особенностях лингводидактической среды, в которой избранная группа будет изучать данный иностранный язык.

Пожалуй, наиболее заметным фактором, характеризующим лингводидактическую среду, можно считать степень **генетического и типологического родства** изучаемого языка с родным языком учащихся. В случае украинского и чешского языков факт такого родства ощущается даже широкой публикой неспециалистов. Близость грамматических систем, значительный общий потенциальный словарь, причём в базовой лексике, представляют широкие возможности для позитивного переноса. Отсюда проистекает экономия времени при освоении языковой системы, быстрый прогресс в языке, поддерживающий мотивацию.

С другой стороны, при изучении инославянского языка учащийся встречается с интерферентными влияниями на всех языковых уровнях. Нередко лёгкость, с которой осваивается начальный уровень близкородственного языка, ведёт к негативной мотивации, недооценке учебных усилий и, в конечном итоге, к фоссилизации на определённом уровне владения языком. Однако, в целом, родство чешского и украинского языков (согласно некоторым исследованиям, значительно более тесное, чем это считалось ранее (см. Царук 1989)), создаёт благоприятные условия для успешного освоения украинцами чешского языка. И. Костелецка и колл., напр., приводят данные, согласно которым дети украинских иммигрантов, начавшие изучать чешский язык в чешских школах, демонстрировали среди четырёх референтных групп (украинцы, русские, вьетнамцы, китайцы) самые высокие показатели в диагностических тестах. «Z výsledků testování vyplývá, že u této etnické skupiny (Ukrajinců – Я.М.) při procesu osvojování českého jazyka nerozhodovala ani tak délka pobytu v Česku, jako aktivní přístup, navazování sociálních vazeb a samozřejmě osobnostní charakteristiky jedince. Úroveň mluvení přesahuje u většiny ukrajinských dětí úroveň B1. Jen velmi ojediněle mají tyto děti přízvuk. Jejich přízvuk není tak silný jako u Rusů a zdá se, že nesouvisí s délkou pobytu» (Kostelecká et al. 2013: 112). Изучение аквизиции близкородственного языка в условиях естественной языковой среды позволяет наблюдать особенности языкового трансфера, стабильность или, наоборот, открытость различных языковых уровней иноязычным влияниям, относительную лёгкость освоения некоторых явлений по сравнению с другими и т. д. Некоторые данные нашего исследования освоения/изучения чешского языка украинцами мы представим ниже в разделе, посвящённом методике изучения близкородственного языка.

На сегодняшний день пока отсутствует комплексное исследование, представляющее чешский и украинский языки в сопоставительном обзоре. Тем не менее, в последних десятилетиях написан целый ряд работ, посвящённых отдельным вопросам такого сопоставления, и приятно отметить, что эта область неустанно пополняется новыми исследованиями. Среди наиболее известных авторов следует назвать И. Дзендзеливского, Р. Шипкову, М. Затовканюка, И. Андерша, Н. Савицкого, Л. Даниленко, О. Паламарчук, О. Лешку и др. (ссылки на эти работы мы помещаем в приложении). Новейшие работы (в т. ч. дипломные) посвящены актуальным вопросам терминологии и перевода (Д. Остржанска, Л. Мишейка, П. Каппони, И. Гошкова, Э. Фалтусова и др., см. в приложении). Чрезвычайно интересный материал для изучения

чешско-украинского языкового контакта даёт уже упомянутая монография супругов Янчаковых (Jančáková, Jančák 2004).

Рамки нашей диссертации не позволяют исчерпывающим образом описать оба языка в плане сравнения. О некоторых важных моментах, опираясь на вышеупомянутые работы, мы, однако считаем необходимым сказать.

Сопоставление близкородственных языков, как известно, целесообразно как в плане генетическом, так и в плане их типологии. Исследователи, к примеру, отмечают, что генетически близкие языки не всегда близки типологически и, наоборот, некоторая генетическая отдаленность не является преградой для общности некоторых типологических черт. Подобный феномен отмечает в своих работах Э. Лотко, проводя сопоставление польского, чешского и русского языков. По его наблюдениям, именно типологическая точка зрения вскрывает гораздо большую близость польского языка к восточнославянскому русскому, чем к западнославянскому чешскому (автор указывает, напр., на значительную степень аналитизма в русском и польском языках в контрасте с высокосинтетическим чешским языком, подчёркивает ряд общих синтаксических черт и пр.) (Lotko 1997). Ряд интересных положений высказывает А. Царук, на обширном диахроническом материале доказывающий, что генетическая «триада» – западные, восточные, южные славянские языки – на самом деле не более чем их упрощённое деление по географическому принципу. В его монографии мы впервые в лингвистической литературе встречаемся с таким глубоким и подробным обоснованием близкого родства украинского и чешского языков.

Формы и методы обучения

Наше исследование, проведенное в рамках грантового проекта «База данных ошибок», указывает на то, что абсолютное большинство украинцев, приезжающих в Чехию на работу или с намерением остаться здесь на постоянное жительство, не имеют предварительного знакомства с чешским языком. Это связано, как мы уже указывали ранее, и с недостатком нужной учебной литературы и преподавателей чешского языка, и с недоступностью курсов или услуг частных репетиторов для многих потенциальных иммигрантов. Несмотря на всё увеличивающиеся возможности изучать чешский язык в Украине, имеется большая группа учащихся, которые по разным причинам не могут воспользоваться предложением институционального обучения, и в особенности это относится к группе потенциальных трудовых мигрантов. Это объясняется, помимо прочего, спецификой экономических и социальных условий, в которых эти люди нередко находятся. Имеется в виду:

1. Малая доступность языковых школ, особенно для выходцев из маленьких городов и сельских районов.
2. Безработица или невысокий уровень доходов, и, как следствие, неспособность инвестировать в языковое образование сколько-нибудь значительные суммы (напр., оплачивать услуги частного преподавателя).
3. В иных случаях, наоборот, повышенная занятость в производстве, сельском хозяйстве или сфере обслуживания и вытекающий отсюда дефицит свободного времени, не позволяющий сочетать работу и регулярное институциональное обучение.
4. Существующие доступные языковые курсы по своему содержанию и/или временной дотации не всегда отвечают конкретным потребностям учащихся (напр., в случае, когда требуется приобрести определенные компетенции в кратчайший срок).

Среди причин, обуславливающих недостаточное знание языка целевой страны (или, что ещё более распространено, полное отсутствие такого знания), пожалуй, стоит назвать и общую установку мигрантов на второстепенность языкового фактора. Потенциальные эмигранты нередко уделяют своей языковой подготовке чрезвычайно мало внимания, предпочитая решать возникающие языковые затруднения «на месте», то есть уже по приезде в ЧР. Тем не менее, наличие учебных материалов с «низким стартом», специально предназначенных для дистанционного и полностью самостоятельного изучения языка, дающих твёрдо усвоенный минимум, может изменить ситуацию к лучшему. Учитывая специфику нашей целевой группы, особое внимание мы намерены уделить учебникам именно такого характера.

Сроки обучения

Задачи овладения чешским языком на уровне, достаточном для реализации элементарных, сугубо практических учебных и профессиональных целей, неразрывно связаны с требованием разумного сокращения сроков обучения взрослых учащихся, для которых чешский язык не является их специализацией. Ввиду того, что речь идёт о близкородственном языке, мы считаем реальным во многих параметрах преодоление этого уровня до А2 уже на начальном этапе обучения. Более подробно о временной дотации курса для начинающих речь пойдёт в главе, посвящённой начальному этапу обучения чешскому языку.

Наличие/отсутствие языковой среды

Наличие или отсутствие естественной среды изучаемого языка – ещё один фактор, определяющий специфику обучения. Языковая среда, в которой происходит обучение языку или его самостоятельное изучение, определяет:

1) степень однородности групп учащихся в языковом отношении (при изучении иностранного языка в среде Я1 гораздо чаще мы имеем дело с группами, однородными в языковом отношении),

2) подход к изучению различных стандартов языка,

3) степень методической поддержки учителя и учащегося,

4) приоритеты в освоении речевых умений.

Учёт языковой среды при изучении чешского языка с наличием в нём различных образований – литературного чешского и обиходно-разговорного, как мы убедились, особо важен. Наш анализ письменных работ украиноязычных респондентов «Базы данных ошибок» показал характерные отличия в речевой продукции «учащихся», т. е. лиц, изучающих чешский язык под руководством учителя вне языковой среды, и «аквизиторов», или тех, кто стихийно осваивает чешский язык в среде его носителей. Об анализе этих данных и их значении в обучении языку мы будем говорить позже в разделе, посвященном изучению языка вне среды его носителей и в стране изучаемого языка.

Доступные учебные ресурсы уже были рассмотрены нами в предыдущей главе. Здесь лишь ещё раз подчеркнём, что особая потребность ощущается в компактном общем курсе чешского языка для начинающих взрослых учащихся с украинским языком как Я1.

1.4 Украинские мигранты как специфическая целевая группа. Украинская диаспора в ЧР в социолингвистическом аспекте

Согласно статистике Министерства внутренних дел по состоянию на 31.3.2015, в ЧР проживает 455 570 иностранцев. Граждане Украины представляют наиболее заметную их часть – 104 443 человек (для сравнения, вьетнамцев в ЧР проживает 56 587, русских – 34 938 человек). Чаще всего украинцы избирают форму

долговременного пребывания в стране (71,6 % от общего числа граждан Украины с разрешением на пребывание в ЧР).⁵

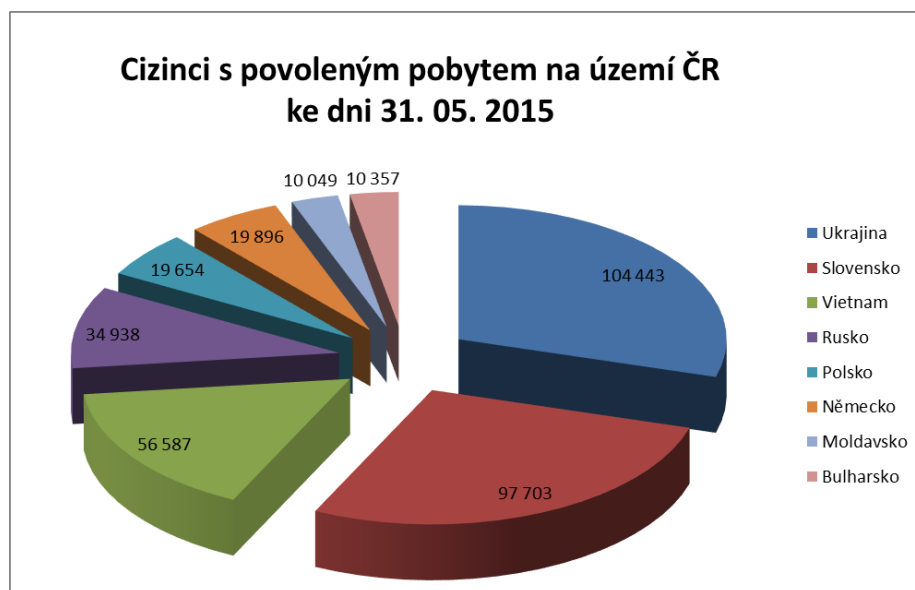


Рис. 1. Иностранцы с разрешением на пребывание в ЧР по состоянию на 31. 05. 2015

Украинцы (граждане Украины и те, кто уже получил чешское гражданство), таким образом, представляют собой самое многочисленное национальное меньшинство в Чешской Республике. Причин, почему украинцы избирают Чехию в качестве целевой страны для временной или постоянной иммиграции, исследователи называют несколько:

- 1) сложная экономическая и политическая ситуация в Украине, способствующая миграции;
- 2) спрос на дешевую рабочую силу, наличие вакансий в определенных отраслях производства и сферы обслуживания на чешском рынке труда;
- 3) существование на территории Чехии традиционного украинского меньшинства;
- 4) географическая, культурная и языковая близость обоих государств;
- 5) общее историческое прошлое (Закарпатская Украина в составе чешского (чехословацкого) государства) и связанное с ним позитивное представление о Чешской Республике (Leontyeva 2009, Zilynskyj 2001, Drbohlav 2001).

Исследователи отмечают выразительно экономический характер иммиграции «четвертой волны»: «Současná masově probíhající ukrajinská migrace je bezesporu především migrací ekonomickou a pracovní» (Pavlíková a kol. 2009: 19).

⁵ Cizinci 3. zemí se zaevidovaným povoleným pobytem na území České republiky a cizinci zemí EU + Islandu, Švýcarska a Lichtenštejnska se zaevidovaným pobytem na území České republiky k 31. 3. 2015. <http://www.mvcr.cz/clanek/cizinci-s-povolenym-pobytem.aspx>.

Опираясь за данные исследований украинской диаспоры в ЧР и собственное полевое исследование, проводившееся в рамках проекта «База данных ошибок», попытаемся выделить некоторые характерные черты этой группы. Статистические данные мы получили от респондентов, принявших участие в проекте: студентов подготовительных отделений Института языковой и профессиональной подготовки при Карловом университете в Праге, учащихся чешских средних школ и Украинской субботней школы «Эрудит» в Праге, украинских иммигрантов, постоянно живущих или временно пребывающих в Чехии и др.). В качестве референтной группы рассмотрим также студентов Львовского национального университета, принявших участие в проекте на территории Украины.

Украинская диаспора в Чехии уже несколько лет привлекает к себе внимание социологов, политологов, статистиков, экономистов и др. Совершенно недостаточное, по нашему мнению, внимание ей до сих пор уделялось со стороны лингвистов и лингводидактиков. Это выглядит парадоксально, особенно если учесть ту роль, которую играет язык нового общества для тех, кто избрал для себя жизнь и работу за границей. Знание языка здесь является ключевым фактором, определяющим успешную интеграцию в принимающее общество и, в конечном итоге, качество жизни человека. Исследователям украинской диаспоры хорошо известен ещё один аспект этой проблемы. Незнание или недостаточное знание чешского языка является для украинских иммигрантов сильным дискриминирующим фактором, который углубляет их зависимость от так называемой «клиентской системы» (D. Drbohlav, J. Leontiyeva, B. Zilynskyj и др.). При этом именно украинцы имеют благодаря языковой и культурной близости с Чехией очень хорошие предпосылки для освоения чешского языка на достаточно высоком уровне.

Исследования показывают, что слабое знание иностранных языков – характерная черта украинских иммигрантов. По оценкам специалистов по состоянию на 2001, 43% из них не владели каким-либо иностранным языком, остальные приводили в качестве своего второго языка русский (Drbohlav, Janská, Šelepová 2001: 95). Наше полевое исследование, проводимое в 2012-2013 гг., подтверждает это с некоторым уточнением. Респонденты старше 30 лет в самом деле очень скромно оценивают свою иноязычную компетенцию. Наоборот, школьники и студенты сообщают о различной степени знакомства и с несколькими языками, включая менее распространённые (румынский, корейский).

Необходимо подчеркнуть необходимость и важность получения иммигрантами базовых знаний чешского языка ещё до приезда в Чехию. Как мы говорили выше, типичная стратегия украинских иммигрантов в ЧР – приезд без каких-либо знаний языка целевой страны. Это подтверждают и данные полевого исследования в проекте «База данных ошибок». Большинство респондентов предпочитают тактику «сориентируемся на месте» или обращаются за помощью в сугубо личных делах к посредникам, что, как известно, может иметь негативные последствия. Если респондент и предпринимал до приезда в Чехию какие-либо попытки освоить чешский язык, основным путём для этого он избирал самостоятельное изучение. Лишь третья часть респондентов до приезда в Чехию посвятила общему знакомству с чешским языком несколько месяцев. Уже на территории ЧР услугами преподавателя воспользовалась половина респондентов (во всех случаях это были учащиеся чешских школ и студенты). Остальные продолжили самостоятельное изучение и никогда не обращались за помощью к учителю.

Значительная часть украинских иммигрантов в Чехии (около 50%, по оценкам специалистов) – это выходцы из западных областей Украины: Закарпатской, Львовской, Ивано-Франковской и Тернопольской (Zilynskyj, Kočík 2001: 86). Выборка респондентов для «Базы данных ошибок», которая проводилась по критерию «украинский язык как родной» (а не «украинское гражданство» или «украинская этническая принадлежность»), показала ещё большее преобладание западноукраинских иммигрантов. При достаточно пёстрой географии происхождения украинских респондентов в проекте (Львов, Ивано-Франковск, Тернополь, Мукачево, Киев, Черновцы, Одесса, Сумы, Харьков, Полтава, Днепропетровск и др.) $\frac{3}{4}$ опрошенных – лица, приехавшие в Чехию из западноукраинских областей (Львовская, Ивано-Франковская, Тернопольская области).

В украинской части проекта мы располагаем анкетами и письменными работами 79 респондентов, указавших в анкете в графе «родной язык» украинский, украинский/русский. Среди факторов, которые можно рассматривать в связи с уровнем владения респондентами чешским языком, следует назвать их возраст, пол, уровень образования, длительность пребывания в целевой стране (ср. Kostelecká a kol. 2013, Lachout 2012 и др.). Возраст респондентов, принявших участие в проекте, колеблется от 9 до 52 лет. Женщины в исследовании незначительно преобладают (49 человек). Среди респондентов полевого исследования было 37 человек с высшим образованием. 15 респондентов никогда не бывали в ЧР (эту группу составляют студенты Львовского

национального университета, богемисты и изучающие чешский язык как факультативный предмет), остальные проживают здесь от 1 месяца до 19 лет.

Сопоставление сроков пребывания респондентов с уровнем владения ими чешским языком даёт нам основание утверждать, что сам по себе факт длительного пребывания в среде носителей языка не обеспечивает качественного и всестороннего овладения им. Только сознательная и упорная учёба способна дать необходимый результат. Без этого знания чешского языка даже спустя десятилетие пребывания в Чехии остаются элементарными.

Стихийное освоение языка, в основном путём устного общения с его носителями, накладывает известный отпечаток на речь иммигрантов. Речь таких людей нередко представляет собой смесь украинского языка с чешским, пестрит искажёнными словами, на письме – нарушением границы слов, слиянием энклитик или проклитик в одно слово с ударным элементом и т.д.: *Vduchu sy žikam, bude lip / gde pak / Dase řic* (пребывание в ЧР – 11 лет); *jsem tady kuli rodičům / doškoly jsem přišla / jmenujuse* (респондентка живет в ЧР 4 года). Те из респондентов, кто хотя и никогда не были в Чехии, но посветили изучению языка необходимое внимание, демонстрируют несопоставимо более высокий уровень владения им, чем те, кто стихийно осваивал чешский в среде его носителей. Кроме того, специфика чешской языковой ситуации – наличие двух вариантов: литературного и обиходно-разговорного – представляет серьёзную трудность на пути к овладению стилистическими нормами литературного языка.

Общие выводы к 1 разделу

Анализ украинской лингводидактической ситуации в плане доступных учебников чешского для украинцев обнаруживает следующее.

В последние годы на рынке украинского учебного книгоиздания, в том числе и лингводидактического, ориентированного на украиноязычного учащегося, наблюдается позитивное движение. Несмотря на ряд проблем, с которыми сталкиваются авторы учебников, всё же появляются качественные издания. На сегодняшний день учащимся и преподавателям в Украине в разной степени доступно уже несколько учебников чешского языка для украинцев.

Наиболее заполнена ниша учебников чешского языка, предназначенных богемистам (Даниленко 2006, 2007, 2012; Гасил, Лобур, Паламарчук 2011). По-прежнему ощущается потребность в кратких курсах для лиц, имеющих деловые связи с

чешскими фирмами или планирующих начать в Чехии собственную предпринимательскую деятельность, для желающих получить в Чехии высшее образование нефилологического профиля, для временных рабочих в объёме, минимально необходимом для профессиональных и личных контактов, а также для контактов с официальными институциями. Отсутствуют учебники, рассчитанные на детскую публику, в частности, предназначенные украинским детям-иммигрантам (для сравнения, русскоязычные иммигранты имеют подобный учебник Е. Маленовой «Чешский с мамой. Пособие по разговорной речи для занятий с детьми» от издательства «Толмач», 2009).

Речь, т. о., идёт о необходимости расширения жанровой палитры учебников для нефилологов. Минимальным требованием является серия учебников для разного уровня продвинутой и компактного учебника, пригодного для самостоятельного изучения языка.

Отрадно, что потребности украинских учащихся оказались также в поле зрения чешских лингводидактов. Чрезвычайно плодотворно сотрудничество чешских и украинских специалистов (см. учебник Й. Гасила, Н. Лобур, О. Паламарчук или новейшее издание «Чеська мова. Експрес» Л. Голой), позволяющее сочетать достижения украинской и чешской лингводидактической школы. Интересный опыт работы с украинскими детьми накоплен при реализации программ адаптации иностранных детей в чешских школах (напр., пособие Н. Гьюровой «*Šeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Metodika pro učitele*», 2011), что может также способствовать развитию методики обучения близкородственному языку.

Следует сказать, что авторы разных учебников по-разному подходят к реализации принципа «чешский для украинцев». Одни ограничиваются переводом метатекста, другие идут путём отдельного приложения на родном языке учащихся, третьи последовательно осуществляют выбор и презентацию учебного материала с учётом чешско-украинского сопоставления. Некоторым создателям учебных материалов по чешскому языку для украинцев не достаёт (по их собственным словам и по нашим наблюдениям) теоретического обоснования подобного издания, в частности, комплексно представленной проблематики изучения чешского языка на фоне другого славянского, а также знания специфических трудностей украинцев в чешском языке. В результате этого авторы подходят к концепции материала скорее интуитивно, основываясь только на собственном опыте преподавания чешского языка.

На качество учебников нередко оказывают влияние не только факторы лингводидактического свойства. Финансовые ограничения порой заставляют даже авторов качественных учебников отказываться от звукового приложения (по нашим данным, из всех ныне доступных учебников чешского для украинцев лишь учебник Л. Голой и Л. Боржиловой вышел с компакт-диском). Иные учебники вынуждены по этой же причине довольствоваться весьма скромной графикой (так, Д. Гулова-Нивлтова, автор учебника «Česky v Česku» (2008) в личной беседе посетовала на ограничения, с которыми ей пришлось столкнуться при графической реализации авторского замысла).

Принимая во внимание вышесказанное, мы считаем очень своевременным и нужным обратиться к разработке учебных материалов для украиноязычных учащихся именно для уровня А1. Ввиду того, что речь идёт о близкородственном языке, во многих областях учебник может несколько превосходить этот уровень. Особое внимание мы намерены уделить целевой группе, которую можно охарактеризовать следующими параметрами:

1. Взрослые учащиеся, с украинским языком как Я1 (знание русского языка предполагается, но не является условием).
2. Начинающие учащиеся (уровень А1 SERR).
3. В силу различных обстоятельств изучающие язык в значительной степени автономно (руководство преподавателя не исключается).
4. Изучающие чешский язык вне языковой среды его носителей.

Эти параметры обусловили выбор аспектов, в которых мы намерены вести исследование в данной работе.

1. Методика обучения близкородственному языку как основа создания учебника чешского языка для украинцев.
2. Начальный этап изучения иностранного языка.
3. Изучение иностранного языка вне среды его носителей как специфическая лингвометодическая ситуация.
4. Принципы дидактической редукции и компрессии при создании компактного языкового курса.
5. Особенности учебника иностранного языка для самостоятельного изучения / дистантного обучения.
6. Возможности дидактической графики в учебнике иностранного языка.

Создание любого учебника проходит тремя этапами: научным обоснованием его концепции, её методической разработкой и, наконец, практической реализацией. В этой

работе мы обратимся к первому этапу, а именно научному обоснованию концепции учебника чешского языка для украинских учащихся. Основываясь на данных различных исследований, обобщая опыт предыдущих лингводидактических изданий, мы попытаемся выделить и осветить наиболее существенные теоретические предпосылки создания качественного современного учебника иностранного языка. Помимо теоретических разработок, будут проанализированы и примеры практической реализации некоторых решений, которые, на наш взгляд, могут быть успешно применены в ходе дальнейшей работы над конкретным изданием.

2 Языковой учебник в свете общей и частной (предметной) теории

2.1 Общая теория учебника и теория учебника иностранного языка

О том, насколько сложна и многогранна проблематика создания, использования и оценки учебной литературы, говорит тот факт, что учебник стал предметом особой области науки – учебниковедения (в украинской традиции – підручничкознавство, в польской – podręcznikoznawstwo, с особой областью podręcznikoznawstwo glottodydaktyczne (Lewandowski 1985: 29). А. Жосан считает, что необходимо вести речь об особом статусе учебниковедения в области педагогических наук, подчёркивая равнозначность четырёх компонентов в его структуре: педагогического, психологического, книговедческого и управленческого (Жосан 2011: URL).⁶

Комплексный характер учебниковедения проявляется не только в процессе теоретических изысканий, но и в практической разработке современных учебных изданий, которая выходит за пределы профессиональной компетенции одного автора и требует нередко координированных усилий целых авторских коллективов, включающих специалистов в самых разных областях.

Учебник, как его определяет классик современного учебниковедения Д. Зуев, это «массовая учебная книга – носитель предметного содержания образования, а также видов деятельности, определенных школьной программой для обязательного усвоения с учётом возрастных и иных особенностей учащихся» (Зуев 1980: 330). Как указывает Д. Зуев, «с одной стороны, учебник – источник знаний, носитель содержания

⁶ «Підручничкознавство – окрема наукова дисципліна, яка розвивається на стику педагогіки (теорія і технологія розроблення та експертизи підручників; вивчення загальнонаукових, спеціальних наукових, дидактичних, виховних, розвивальних вимог до сучасного підручника та методики його використання в навчально-виховному процесі); психології (вивчення психологічних вимог до сучасного підручника, психологічний супровід процесів створення навчальної літератури та її використання в навчально-виховному процесі); книгознавства (вивчення підручника як книги – явища культури та предмета виробництва, її походження, історії та сучасного стану, друкування, розповсюдження і зберігання) та менеджменту (вивчення основ організаційного забезпечення та управлінських аспектів процесів розроблення, експертизи підручників, забезпечення ними загальноосвітніх навчальних закладів та їх використання в навчально-виховному процесі). Отже, підручничкознавство – це галузь наукового дослідження соціально-гуманітарних наук, що вивчає психолого-педагогічні, дидактико-методичні, історичні, книгознавчі, бібліотекознавчі, бібліографознавчі, гігієнічні та управлінські аспекти розвитку навчальної літератури» (ibid.).

образования, а также видов деятельности, подлежащих усвоению. С другой стороны, учебник является важным средством обучения. И как средство обучения учебник (учебная книга) обладает вполне определённой материальной книжной формой, которая в значительно большей мере, чем в любой другой книге, связана с содержанием, процессом усвоения этого содержания, результатом усвоения» (ibid.).

Л. Белая определяет учебник как «учебное издание в виде книги, содержащее систематическое изложение определенной учебной дисциплины, соответствующее учебной программе и утверждённое официальной инстанцией». Автор подчёркивает обязательность для усвоения учащимися основного материала учебника (Белая 1978: 66).

Ц. Мазяж называет учебник «исключительным, поливалентным средством обучения», с одной стороны, передающим знания, соответствующим образом обработанные для нужд обучения, а с другой стороны, предлагающим определённый способ усвоения материала (Мазяж 1979: 51). «Мы исходим из подтверждённой опытом предпосылки, что учебник является тем исключительным, поливалентным средством обучения, которое, с одной стороны, будучи носителем информации, передаёт знания, препарированные соответствующим образом для нужд обучения, а другой стороны, своей структурой, методикой построения и тем, как он издан, диктует учащемуся и студенту определённый способ усвоения материала. Именно благодаря этому учебник может в большей или меньшей степени влиять на ход и результаты обучения, особенно на его качество» (ibid.).

К такому пониманию природы учебника близок и В. Беспалько, который указывает на то, что учебник является своеобразной информационной моделью учебно-воспитательного процесса. Эта модель, по его мнению, может быть реализована в любых материальных носителях (книга, фильм, звукозапись, компьютерная программа и пр.) (Беспалько 1979: 37).

В нашей работе мы сосредоточимся на классической форме учебника – его книжном издании. Остальные носители учебной информации при этом будут рассматриваться как дополняющие и факультативные. Такое ограничение сферы нашего внимания не случайно. Проблематика создания книжного и электронного учебника – настолько обширные и специфичные области знания, что каждая из них заслуживает отдельного основательного монографического исследования. Помимо того, именно «бумажный» учебник по-прежнему остаётся вне конкуренции даже несмотря на бурное развитие технологий и расширение возможностей реализации

материальных дидактических средств. Большинство авторов сходятся во мнениях, что классическое, книжное издание учебника и в будущем не утратит свои позиции. «Kniha a učebnice zajisté v budoucnu změni svou podobu, materiál, na němž je text zaznamenáván, některé své funkce omezí nebo změni, ale není třeba se obávat, že tradiční učebnice zcela zanikne, protože její typické přednosti mají trvalou hodnotu. Patří k nim např. pohotovost kdykoliv a kdekoliv plnit své funkce, bezporuchový nenáročný provoz, nezávislost na podpůrných zdrojích, zajišťování gramotnosti vyššího řádu a nikoliv v poslední řadě také působení jako estetický artefakt, který zkvalitňuje a obohacuje život svým působivým designem» (Knecht 2008: 20). Помимо универсальности такого издания (удобство в пользовании, доступность, демократичность и пр.) необходимо отметить и традиционное в европейском обществе уважительное отношение к книге, авторитетность, которую придаёт информации именно книжный формат: «Indeed, the tangible element that gives a language course face validity to many learners and teachers is the textbook. The teacher's smudged handouts seldom carry the same air of authority» (Dubin, Olshtain 1988: 168).

Определяя роль учебника в современной системе средств обучения, следует подчеркнуть его ведущую и центральную позицию по отношению к остальным учебным изданиям, материальным и нематериальным дидактическим средствам. В типологии учебных изданий, которую приводит Л. Белая, отмечается их единое функциональное назначение – передать «читательской аудитории определённый цикл систематизированных сведений, освещающих ту или иную дисциплину в соответствии с учебной программой» (Белая 1978: 65). Специфичным для каждого типа учебного издания, по мнению Л. Белой, является содержание, объём, способ, средства организации и передачи материала. Описывая различные типы учебных изданий – учебник, учебное пособие (и как его подвид хрестоматию), практикум (в т. ч. прописи, сборник упражнений, сборник задач, экзаменационные билеты), исследовательница отмечает принципиальное свойство остальных учебных изданий по отношению к учебнику: все они в той или иной мере обслуживают его. Учебное пособие частично дополняет материал учебника, модифицирует и расширяет его, в то же время не имея нормативного характера и не стремясь полностью охватить учебную программу. Практикум, соотносясь с материалом учебника и композиционно отвечая его структурным разделам, служит усвоению и закреплению изученного на практическом материале. Материал пособия, как правило, не предназначен для прочного усвоения, как в учебнике, а является источником справок, иллюстраций или основой для

организации самостоятельной работы учащихся. Учебник, т. о., стоит на высшей ступени в иерархии учебных изданий, являясь ключевым звеном в процессе обучения.

Д. Зуев, ссылаясь на труды других исследователей (в частности, С. Сятковского), называет теорию учебника новой многоаспектной научной дисциплиной, в которой следует различать общую и частную теорию. Общая теория учебника, как пишет Д. Зуев, ставит перед собой задачу построения «общей модели учебника путём изучения и логического обоснования эффективности универсальных принципов, в той или иной степени обязательных для любого учебника» (Зуев 1980: 255). Частная теория, в свою очередь, изучает «правила применения принципов общей теории к определённому учебному предмету с учётом специфики:

- А) конкретного предмета (русский язык, математика и т. п.);
- Б) применяемого метода обучения (например, программированного);
- В) личности учащегося и соответствующей организации обучения (возраст, тип школы, вид обучения и т. д.)» (Зуев 1980: 255).

Учебник, т. о., можно рассматривать с общетеоретической точки зрения, когда прослеживаются закономерности построения и функционирования учебника как такового, независимо от предмета, который в нём отражен. Второй аспект – это материальная реализация определённой модели, учитывающей предмет и условия его изучения, целевые группы и пр. «Так логика учебного предмета, его особенности определяют направление анализа и конструкторских решений» (ibid.: 205).

В. Бейлинсон считает, что для создателей учебников особую ценность имеют работы по типологии и классификации учебных дисциплин. Автор, основываясь на современных разработках по этой проблематике, выделяет три признака этой типологии:

- 1) степень отражения науки в содержании учебного предмета;
- 2) ведущий и основной компонент содержания учебного предмета;
- 3) главная функция каждого учебного предмета в образовании, в реализации его целей (Бейлинсон 1986: 61).

В данной типологии все учебные предметы классифицированы по четырём группам – А, Б, В, Г. Иностранный язык относится, согласно приведенным критериям, к группе В (сюда же, помимо иностранного языка, включены и такие предметы, как черчение, физкультура и др.). Главной функцией предметов этой группы является освоение способов деятельности или овладение деятельностью, управление ею. Ведущий компонент здесь – характеристики деятельности, материалы по овладению

умениями и навыками (Бейлинсон 1986: 61). «Отражение науки в содержании и построении этого учебного предмета осуществляются по принципу технологии, т. е. правила деятельности базируются на науке, теоретическом знании, взятом в «снятом виде»» (ibid.: 62). Концепция учебника иностранного языка, т. о., основана на деятельностном подходе. Получение определённых знаний о языке не является самоцелью, а необходимой предпосылкой к осуществлению коммуникативной деятельности на этом языке.

И. Бим, авторству которой принадлежит серия трудов, посвящённых теории и практике создания учебника иностранного языка, в одной из своих работ делает попытку рассмотреть учебник иностранного языка с позиций системно-структурного подхода. Современный учебник И. Бим видит как часть сложного комплекса, как модель системы обучения. Ядром учебно-методического комплекса и ядром системы средств обучения она считает учебник и книгу для учителя. При этом учебник и книга для учителя в совокупности с относящимися к ним компонентами представляют собой две взаимосвязанные подсистемы: 1) подсистему, организующую деятельность учащегося и 2) подсистему, организующую деятельность учителя. В первой подсистеме выделяются следующие характеристики:

- 1) соответствие учебника целям и задачам обучения иностранному языку;
- 2) способ представления в учебнике содержания учебного предмета (отбор и организация иноязычного учебного материала, соответствующие заданным целям);
- 3) рациональная организация деятельности учащихся (организация процесса формирования знаний, навыков и умений);
- 4) формирование с помощью учебника методов и приемов учения, обусловленных целями обучения, содержанием и структурой учебного предмета и методами преподавания.

В подсистеме, организующей деятельность учителя, И. Бим выделяет следующие характеристики:

- 1) практическое руководство деятельностью учителя по обучению учащихся;
- 2) средство, помогающее решению образовательных и воспитательных задач применительно к деятельности учителя (Бим 1978: 122-137).

Такая двуединая природа учебника иностранного языка отражена в образном определении А. А. Акишиной и О. Е. Каган: «Чтобы освоить язык, на нем необходимо действовать, т. е. выходить за чисто учебные рамки, которые ограничивают любой

учебник. И при этом учебник является той путеводной звездой, которая ориентирует и преподавателя, и студента в океане нового языка» (Акишина, Каган 2005: 237).

Выводы к пункту 2.1

Обращаясь к проблематике создания учебника иностранного языка, убеждаемся, что речь идёт о чрезвычайно обширной области знания, которую на современном этапе правомерно считать отдельной научной дисциплиной, развивающейся на стыке различных наук. Это неизбежно ведёт нас к сужению области наших изысканий и формулировке лишь некоторых важнейших аспектов концепции языкового учебника.

Анализ теоретических работ, посвящённых учебнику как виду учебной литературы, позволяет сделать вывод о том, что в последние годы происходят определённые изменения как в самом определении учебника и требованиях, предъявляемых к нему, так и в понимании его роли в учебном процессе. Классики учебниковедения исходили в основном из описания школьного учебника и рассматривали его в системе классического школьного образования. Отсюда, напр., актуальным было требование обязательности усвоения материала учебника, его неукоснительного соответствия программам и требованиям официальных инстанций и т. д. Ниже мы обратимся к описанию современных условий освоения иностранного языка и попытаемся выяснить, как изменившаяся лингводидактическая среда повлияла на развитие теории современного языкового учебника.

2.2 Современные условия освоения иностранного языка и основные тенденции в развитии современного языкового учебника

В первой главе мы рассматривали учебник чешского языка для украиноязычных учащихся как составляющую украинской лингводидактической ситуации. Однако помимо специфических черт, которые присущи украинскому образовательному контексту, можно выделить и ряд внешних, глобальных факторов, характерных для иноязычной лингводидактики в целом и предопределяющих характер современного языкового учебника.

Очевидно, что изменения, происходящие в мире в последние десятилетия – политические, экономические, научно-культурные («информационный взрыв») – неизбежно затрагивают сферу образования. Лингводидактика реагирует на эти изменения не просто сменой или ревизией методов обучения. По мнению некоторых

ученых, сегодня мы становимся свидетелями возникновения принципиально новой учебной среды (Николенко 2005, Першукова 2007).

2.2.1 Возникновение новой учебной среды и её влияние на иноязычную лингводидактику

Какие же глобальные факторы, по мнению специалистов, оказывают влияние на иноязычную лингводидактику? Отметим важнейшие из них.

Под влиянием *меняющихся реалий современного мира* происходит переоценка социальных и национальных стереотипов (напр., своё влияние оказывают гендерная лингвистика, политика мультикультурализма и пр.). В связи с активизацией межкультурной коммуникации возрастает важность социокультурных компетенций в формировании языковой личности. В текстах учебников делается акцент на воспитание в духе толерантности, плюрилингвизма, диалога культур.

1. Меняется *характеристика целевых групп*. Изучение иностранного языка значительно расширилось за рамки традиционного школьного обучения. Методика преподавания иностранных языков вследствие этого развивается в новых направлениях: раннее обучение детей, иностранный язык в сфере делового общения, в сфере обслуживания, обучение мигрантов и пр.

2. Мобильность человеческих ресурсов, возможность и даже необходимость применять свои языковые умения и навыки в реальных практических ситуациях делает акцент на *прагматических целях изучения языка* (работа, образование за рубежом).

3. Непрерывно совершенствуются *информационные технологии*. Сегодняшние учащиеся, преподаватели, авторы учебников имеют в своём распоряжении совершенно иные возможности, чем их предшественники. Это и более совершенные технологии обучения, доступность разнообразных носителей информации. Все это формирует особый тип учащегося⁷ (Николенко 2005).

⁷ Традиционные структура и содержание образовательного процесса уже не удовлетворяют общественным потребностям и возможностям: глобальная компьютеризация, Интернет, телевидение и видеопродукция, в целом – изменение способов информационного обмена и видов получаемой информации, - коренным образом изменили новое поколение учащихся. Работа с компьютером формирует особый, «мозаичный» тип восприятия информации. Следствием этого оказывается, как правило, перцептивное мышление учащихся, для которого вербальность является вторичной. Отсюда – зачастую слабо развитая логика, неумение анализировать, видеть причинно-следственные связи и выражать их с помощью языка. Общий уровень знаний студентов сегодня ниже, чем 15-20 лет назад. Однако у такого студента может быть развита способность воспринимать информацию – как целое! – с экрана телевизора или компьютера за считанные секунды. Молодой человек сегодня свободно чувствует себя в Интернете, легко ориентируется в поисковых программах и т.п. Он привык к манипулированию

4. Свободный *выход в аутентичную языковую среду* благодаря значительно большей свободе передвижения граждан постсоветских стран, возможность прямого контакта с носителями изучаемых языков, а также возможность воссоздания аутентичной языковой среды в любом месте и в любое время (напр., обучение по скайпу, доступность зарубежного телевидения, ютьюб и пр.) способствует уравниванию возможностей учащихся.

5. Как следствие п. 5, *меняется статус учебника и учителя*, которые больше не являются монопольными источниками информации. Возможность прямого контакта с носителями языка, неограниченный языковой инпут благодаря интернету требуют особого продуманного подхода для их использования в процессе обучения.

6. *Расширение спектра учебных ресурсов*, таких как базы данных, информационные порталы, он-лайн словари, электронные учебники и пр., ставит перед разработчиками и пользователями, методистами и педагогами новые научно-практические задачи.

7. Новые возможности презентации информации требуют от создателей учебных материалов принципиально новых решений: обеспечение оперативности доступа, возможность работать с расширением текста (создание гипертекста) и пр.

8. Новые *достижения в области психологии, лингвистики, методики обучения* иностранным языкам должны быть осмыслены и интегрированы в теорию и практику создания учебных материалов.

9. Определённые изменения происходят и в области *методов обучения*. Коммуникативный метод, по утверждению исследователей, развивается в направлении метода интегративного, который предполагает междисциплинарность курса иностранного языка, единство в нём аспектов языка и речевых умений, обучения языку и культуре.

10. Вводятся *новые стандарты обучения, контроля и тестирования* (Общеввропейские рекомендации, национальные стандарты), имеющие целью унификацию международных требований в этих областях. Создатели учебных материалов работают в более широком лингводидактическом контексте, изучают и творчески используют опыт зарубежных коллег (Николенко 2005, Першукова 2007)

гипертекстом, т. е. к тому, что достаточно щелкнуть мышкой, и он получит необходимую справку, или расширение информации, или перевод слова на другой язык (Николенко 2005).

О. О. Першукова, исследуя европейский образовательный контекст, считает наиболее значимыми в процессе создания европейских учебников иностранных языков следующие факторы:

1. Изменения в методологии обучения языку, возникновение интегративного подхода к изучению иностранных языков в странах Европы.
2. Возникновение и дальнейшее развитие новых направлений обучения.
3. Необходимость формирования у европейцев с детства межкультурной компетенции.

2.2.2 Некоторые тенденции в области создания языковых учебников

Каким образом отражаются вышеперечисленные изменения в лингводидактической среде на принципах, которыми руководствуются создатели современных европейских учебников иностранных языков? Исследователи отмечают прежде всего следующие:

- 1) системность при отборе учебной информации, обеспечивающая её последовательное развитие по мере перехода на более высокие уровни владения языком;
- 2) опора на межпредметные связи и развитие умений, которые не связаны с обучением отдельных учебных дисциплин – формирование базовых учебных компетенций и межкультурной компетенции в частности;
- 3) учёт возрастных особенностей учащихся;
- 4) понимание учебника как основного звена между учеником, учителем и содержанием образования (Першукова 2007).

Учебник содержит эффективную систему оценки и самооценки знаний и умений. При этом учебник – хотя и основной, но не единственный компонент в комплексе современных средств обучения.

Эти факторы и принципы актуальны для всех европейских языков, которые изучаются как иностранные. Для ряда из них проведены исследования, отражающие динамику развития учебников за последние десятилетия. Ю. Дзядевич, напр., отмечает, что в современных учебниках по немецкому языку как иностранному заметны следующие тенденции:

1. Главенствующая роль живой коммуникации как средства и цели обучения.
2. Изменения в оценке места и роли грамматики в учебнике иностранного

языка (расширение индуктивного подхода, вынесение грамматической части за пределы урока в конец учебника, представление грамматики в виде таблиц, редукция теоретических рассуждений).

3. Изменения в содержательной стороне текстов, усиление их социальной направленности, введение новых актуальных тем (Дзядевич: URL).

Небезынтересен и тот факт, что, по наблюдениям Ю. Дзядевич, только с начала 80-х годов 20 века можно говорить об учебниках по немецкому языку, ориентированных на конкретные национальные группы учащихся.

На создание учебников, по мнению чешского исследователя С. Елинека, оказало влияние усиление социокультурных аспектов обучения языку. Прогрессивной чертой многих учебников он считает «*promyšlené uspořádání cvičení nejružnějších typů v metodických řadách, řetězcích a sekvencích*» (Jelínek 2011: 6). Об отношении автора к современному пониманию коммуникативного метода в учебниках иностранных языков мы скажем позднее.

Чешская лингводидактика, подобно украинской или российской, переживала в 90-х – начале 2000-х годов значительные изменения в теории и практике создания учебников. После того, как чешский рынок заполнили учебники иностранного производства, стало ясно, что простым заимствованием импортной учебной продукции нельзя удовлетворительно решить проблему обеспечения учащихся качественной литературой. Понадобился анализ и качественная переработка зарубежного опыта и последующее создание национальных учебников нового стандарта качества. В эти годы, напр., в чешской среде существовало мнение, что примером для позитивных изменений могут быть скандинавские учебники. Интересно в этом плане грантовое исследование В. Мартинковой, в котором она говорит о новом типе чешских интегрированных учебников, указывает на «*učebnice z Norska jako nejinspirativnější pro nás, alespoň v nejbližším období*» (Martinková 1993: 13). Скандинавские, в частности шведские учебники считал источником прогрессивных идеи и К. Шебеста.⁸ В. Мартинкова суммируя свои наблюдения лучших западных учебников, сравнивает их с чешской продукцией и пытается определить области, в которых имеется оставание от современных тенденций. Исследовательница указывает на высокую разработанность

⁸ «*osobní podání textu – důraz na to, aby žáci pracovali s učebnici na základě vlastního rozhodnutí, svobodně («Pokud by se ti to líbilo, můžeš...»)* – snaha o to, aby žáci pracovali s učebnici angažovaně, tedy ze zájmu, ze zvědavosti, aby měli ke každému textu a úkolu vždy konkrétní osobní vztah a aby si tento vztah uvědomovali («Tahle stránka je jen pro zvědavé. Pokud k nim nepatříš, můžeš přestat číst.») – vztah žáka k učebnici («Čemu ses v téhle knize nejvíc zasmál?»). Příležitosti k reflexi práce s knihou» (Šebesta 1996: 214).

проблематики создания учебных материалов в западной специальной литературе. Учебник, возникающий в таком лингводидактическом контексте, является нередко целым учебно-методическим комплексом, над которым работают десятки специалистов в различных областях – методисты, лингвисты, психологи, графики, фотографы и др. В статье «Zahraniční učebnice jako zdroj inspirace pro tvorbu nových českých učebnic» (Martinková 1992) анализирует важнейшие черты западных учебников, которые, по её мнению, необходимо учитывать и чешским авторам. За последние два десятилетия со времени данного исследования как чешская, так и украинская лингводидактическая типография достигли значительных успехов, и всё же многие из наблюдений В. Мартинковой нам кажутся релевантными и для современного украинского учебного книгоиздания. В частности, актуальной для концепции учебника чешского языка для украинцев нам представляется более глубокая разработка следующих характеристик языковых учебников:

1. Тематическая многомерность учебника (информация не только о языке, но и о литературе и культуре страны изучаемого языка, ее реалиях, обычаях, истории, географии (в более широком подходе и о проблемах гражданского права, этике, эстетике, экологии, общеевропейской проблематике и т. п.).

2. Логико-структурные аспекты, касающиеся построения учебника и цикла учебников в отдельных частях и в целом.

3. Графические типографические аспекты: профессиональное использование средств графики и типографии (шрифты, иллюстрации, пиктограммы, интересное деление площади разворота и пр.).

4. Методические аспекты, в которых разработаны отношения автор – учебник, учебник – учитель, учитель – учащийся, учитель – учебник – учащийся.

5. Активизирующий характер учебника, в котором преобладают упражнения, задания, вопросы и идеи, требующие самостоятельного труда.

6. Широкое использование юмора как в текстовом, так и в изобразительном плане в качестве мощного средства повышения мотивации (ibid.).

Интересен и обзор самых распространенных ошибок, которые, по мнению В. Мартинковой, допускают авторы чешских учебников. К таким исследовательница отнесла перегруженность учебника фактографическими данными попытку охватить в учебнике все знания в данной области при несоблюдении требования дидактической редукции, непоследовательность в логико-структурном построении учебника, недостаточный интерес к содержательному и методическому разнообразию учебника,

невысокое качество художественного исполнения публикации и др. (Martinková 1992: 70). Думается, что такие недостатки ещё не полностью изжиты и украинскими авторами языковых учебников. В любом случае, неустанное изучение лучшего опыта отечественного и зарубежного учебного книгоиздания является, по нашему убеждению, одним из эффективных путей повышения качества новых учебников.

Завершая разговор о влиянии новой лингводидактической среды на современный учебник иностранного языка, мы хотели бы ещё раз вернуться к вопросу о судьбе классического «бумажного» учебника. У большинства исследователей нет сомнений в том, что учебник в его классической форме нисколько не утратит своих ведущих позиций (см. глава 2.1.). Но не вызывает сомнений и то, что сам «бумажный» учебник будет претерпевать ряд изменений. Й. Маняк, напр., предсказывает, что расширение набора «бумажных» учебных пособий новыми носителями информации и расширение самого учебного пространства в электронную среду вызовет перераспределение акцентов на дидактических функциях учебника. По мнению учёного, современные технологии способны полностью осуществлять лишь некоторые из этих функций. Богатство выбора материалов, доступных на Интернетe, приобретает характер необозримого множества разрозненной информации, в котором всё труднее ориентироваться. Открытость Интернетa для всех и каждого создаёт ситуацию, когда тяжело обозримым и неконтролируемым становится и качество этих материалов. Это, по убеждению Й. Маняка, особо актуализирует синтетизирующую и координирующую функции учебника, т. к. именно они призваны представить разрозненную информацию в виде систематических знаний (Maňák 2008: 23). Й. Маняк видит также появление новой функции школьного учебника в современных условиях: функцию нормативную, или унифицирующую (*funkce normativní nebo unifikující*), которая обеспечивала бы единство требований и норм при большом разнообразии учебных программ и стандартов (ibid.).

2.2.3 Методические основы преподавания славянских языков как иностранных. Коммуникативный метод в преподавании славянских языков

Специфической областью современной лингводидактики является создание учебников для изучения славянских языков как иностранных. Исследователи, говоря о состоянии и перспективах изучения славянских языков в инославянской среде, отмечают ряд неблагоприятных факторов, вследствие которых межславянское двуязычие и многоязычие переживает регрессию. К ним относят отказ от

межславянского двуязычия в случаях, когда собеседники владеют разными славянскими языками и общим третьим, утрата прежних позиций русского как иностранного в славянской среде (и в мире), отсутствие межславянской деловой коммуникации (выбор английского языка), увлечение неславянскими заимствованиями в лексике, в целом тенденция к дивергентному развитию славянских языков (Izučavanje 2008: 25). Вместе с тем, предлагаются и пути преодоления этих негативных тенденций: связь обучения с действительностью, взаимная поддержка и распространение инославянского языка, усвоение славянского языка в более широком славистическом контексте (напр., в рамках предмета «Мультилатеральный сопоставительный анализ славянских языков»), дидактическая компрессия и минимизация языка, общая рационализация обучения, дидактическая целостность языка, литературы и культуры и пр. (ibid.).

Актуальными на сегодняшний день становятся ареальность и междисциплинарность в изучении славянских языков. В таком широко понятом образовательном контексте междисциплинарности изучения, напр., русского языка видит будущее чешской русистики И. Поспишил: «Учитель-русист 21 века не живёт и не действует в вакууме: ему необходимо выйти в широкое пространство, в котором переплетаются основы филологии, языкового обучения с живой политической жизнью, с политологией, социологией, психологией, не говоря об искусствоведении и культурологии. Этому способствует и ареальное понимание филологии, в рамках которого, однако, необходимо сохранить специфику языка» (Pospíšil 2003, 72). Разумеется, такой подход применим не только для русского языка как инославянского, но и для других славянских языков.

Чрезвычайно важной задачей славистической лингводидактики мы считаем укрепление методической базы, в частности той её области, которая касается изучения славянских языков в инославянской среде. Как термин слово *инославянский* относительно ново, с ним особенно активно работают сербские филологи (Станкович, Терзич 2009; Кончаревич 2000 и др.). Славистическое общество Сербии проводит в Белграде встречи по русскому как *инославянскому*, издает журнал «Русский язык как инославянский». Б. Станкович, напр., убежден в целесообразности формирования особого подхода в изучении и преподавании русского языка именно как инославянского, а не как иностранного (в частности, когда усвоение языка происходит в инославянской среде): «Близкородственность языков не только требует, но даже и диктует своеобразные методологические подходы к изучению русского языка и

методические приёмы обучения русскому языку в инославянском окружении» (Станкович 2009: 17). Он также констатирует, что ни организация обучения, ни сама методика преподавания русского языка как инославянского до сих пор удовлетворительно не обоснована теоретически (Станкович 2009: 8).

Б. Станкович называет два фактора межъязыкового и межкультурного характера, которые обуславливают специфику методики преподавания инославянского языка: это языковая близкородственность и общее историко-культурное наследие.⁹

Термин *инославянский* прижился и в русскоязычном дискурсе. В. Захаров, поддерживая инициативы сербских коллег, пишет: «...отношение в образовательной практике славянских стран к русскому языку как к «инославянскому», на наш взгляд, может дать дополнительные позитивные результаты не только с учебно-методической точки зрения, но и с позиций формирования политико-культурных и деловых ориентаций на взаимодействие с современной Россией» (Захаров 2010: 9).

Несмотря на то, что для отдельных славянских языков созданы монографические труды по методике их преподавания иностранцам, преподаватели и авторы учебных материалов, работающие в ситуации преподавания/изучения близкородственного языка сетуют на недостаточную разработанность методики в этой области. Исследование, проведённое нами среди преподавателей чешского языка в Украине, показывает, что потребность в такой методической поддержке ощущается ими довольно остро. При отсутствии методики преподавания славянских языков преподаватели опираются на доступные методики преподавания иностранного языка, изначально ориентированные на изучение языков романо-германской группы с средней и высшей школе. Специфические проблемы изучения близкородственного языка, таким образом, остаются вне поля зрения методистов.¹⁰ Оптимизация методики

⁹ «Во-первых, это языковая близкородственность, которая в русско-инославянском языковом контакте снижает языковой барьер, но, с другой стороны, делает его особым и качественно несовпадающим с барьером в русско-неславянском языковом контакте. Во-вторых, это общее историческое и культурное русско-инославянское наследие, которое имеет свои характерные черты у каждого из славянских народов, но, несомненно, оно значительно в каждом случае и требует должного внимания при культуuroбразующем обучении русскому языку в инославянской среде. Упомянутые два факта обеспечивают, при соответствующей организации и методике обучения, значительно более быстрое и экономичное усвоение порогового уровня русского языка как инославянского, по сравнению с иностранными языками» (Станкович 2009: 8-10).

¹⁰ «У більшості випадків при викладанні цих (славянських – Я.М.) мов (у даному випадку чеської) викладачі спираються на діючі методики викладання іноземної мови, які не завжди ефективні, оскільки спрямовані в основному на вивчення романо-германської групи мов» (Чернолоз 2010: 288). «Що ж стосується методики навчання чеської (спорідненої) мови українців, то фактично ця проблема залишається малодослідженою як серед вітчизняних, так і серед чеських лінгвістів. На сьогоднішній день методика навчання чеської (спорідненої) мови українців не має значних досягнень. Це обумовлено

преподавания языка в этой области чрезвычайно важна, поскольку взаимное изучение славянских языков славянами, как мы уже отмечали, имеет первостепенное значение для их популяризации и повышения их статуса.

На наш взгляд, в настоящее время целесообразно работать над методикой изучения/обучения близкородственных славянских языков (в том числе, касаясь частной проблематики изучения славянами чешского языка), над сопоставительными обзорами в направлении изучаемый язык/родной язык (для развития рецептивных умений) и в обратном направлении от родного языка к изучаемому (для работы над продуктивными умениями). Неоценимой помощью преподавателям будет создание противоинтерференционных пособий и сборников упражнений. Необходимо сказать, что определённые шаги в этом направлении уже сделаны. Промежуточным этапом на пути создания общей методики преподавания славянских языков как инославянских являются методики преподавания этих языков как иностранных. Для польского языка как иностранного это «ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego», 2005, «Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego» red. Lewandowski 1980, «Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych» red. K. Krakowiak, J. Mańdziuk, «Vademecum lektora języka polskiego» red. B. Bartnicka, L. Kacpzak, E. Rohozińska, «Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny» red. W. Miodunka; многочисленные методические материалы по русскому как иностранному («Живая методика» Е. Аркадьевой (2005), «Учимся учить» А. Акишиной и О. Каган (2012)). Написано множество статей на тему преподавания славянских языков в славянской и неславянской среде. Этот материал требует тщательной систематизации и комплексной презентации в виде монографического издания, посвящённого изучению славянских языков. Специфика обучения славянских языков в инославянской среде, проблематика обучения близкородственным языкам, по нашему представлению, составила бы в ней ведущий раздел.

Общепризнанным в современной лингводидактике является коммуникативный метод. С. Елинек отмечает, что большинство учебников иностранных языков в последние десятилетия прошлого столетия основывалось на «*główných odstínech komunikativní metody*» (Jelínek 2011: 6). Вкратце приведём здесь основные принципы коммуникативного обучения:

1. Коммуникативная, практическая направленность обучения.

недостатнім лінгводидактичним осмисленням методики навчання чеської мови студентів-українців, відсутністю відповідного педагогічного досвіду» (Чернолоз 2010: 289).

2. Функциональный подход, т. е. включение реальных тем, ситуаций, проблем в обучение, приближение учебной деятельности к естественным условиям общения.
3. Поэтапность обучения и цикличность.
4. Индивидуализация обучения, т. е. учёт коммуникативных потребностей и индивидуальных особенностей учащихся.
5. Учёт специфики и интеграции всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма при их взаимодействии. Формирование умений продуктивной и репродуктивной деятельности.
6. Воздействие на сознательные и подсознательные процессы при изучении языка.
7. Учёт влияния родного языка учащихся на изучаемый (Акишина 2005: 5).

Р. Ходера определяет принципы коммуникативного метода следующим образом:

1. Учёт родного языка.
2. Устная основа.
3. Приоритет речевой практики перед языковой теорией.
4. Развитие специфически языковой сознательности.
5. Развитие речевых навыков.
6. Приоритет звуковой наглядности перед визуальной.
7. Единство языка и внеязыковых фактов.
8. Комплексность (Choděra 2006: 121-122).

Коммуникативный метод требует, на наш взгляд, некоторого уточнения, если речь идёт о его применении в практике преподавания/изучения близкородственного (инославянского языка). Известно, что в последние годы в мировой лингводидактике наблюдается всё более оживленная дискуссия по поводу того, что мы привыкли понимать под коммуникативным методом. Исследователи отмечают, что само понимание коммуникативного метода, коммуникативности претерпевает изменения.

О. Першукова (Першукова 2007), исследуя факторы, которые сегодня в Европе наиболее заметно влияют на создание учебников иностранного языка, наибольший сдвиг видит именно в критической ревизии коммуникативного метода. По её наблюдениям, к концу 20-го века в Европе уже ощущалось определённое недовольство его результатами, связанными с переоценкой коммуникации как таковой в ущерб средствам, которыми она достигается, т. е. элементам структурного плана. «Увлечшись коммуникативной стороной речи, многие методисты оказались не в состоянии охватить

речь во всей её сложности и многомерности, не смогли достаточно полно соединить коммуникативную компетенцию с лингвистической. ... Не были проанализированы слабости коммуникативного подхода, о которых предупреждал А. А. Леонтьев ещё в 1983 г.: ... на практике произошло неправомерное выпячивание упрощённого, вульгаризованного понимания общения, сведение всей проблемы коммуникативности к организации естественного общения на занятиях и к удовлетворению коммуникативных потребностей отдельно взятого ученика. ... оказалось нарушенным разумное соотношение коммуникативной ориентации и сознательной систематизации языкового материала, а сама коммуникативность стала трактоваться недопустимо упрощённо» (Вохмина 2003: 241). «(В) погоне за жар-птицей коммуникативности мы, к сожалению, отказались (и совершенно напрасно) от многих веками оправдывавших себя упражнений и видов заданий: заучивания наизусть, пересказов, вопросов по тексту и под. – объявленных «нежизненными», старомодно-ретроградскими и т. д. В учебном процессе всему есть место. Главное – сформировать речевой механизм, позволяющий формулировать мысль в меняющихся жизненных обстоятельствах. Или, говоря словами А. А. Леонтьева, наша цель – обучение значению, «как определённого способу перехода от того, что мы хотим выразить, к конкретному языковому выражению» (ibid.: 245).

Недооценка структурного плана в языках флективного типа – один из главных недостатков коммуникативного метода, слишком прямолинейно применяемого для их изучения. Раздаются даже мнения о необходимости реабилитировать грамматическо-переводный метод, хотя и в обновлённой форме (Станкович 2009).

Необходимость поиска равновесия между коммуникативно-функциональным и системным аспектом в учебнике славянского языка отмечает С. Елинек: «řeší se vztahy mezi hlediskem komunikativně funkčním a systémovým a spolu s tím i vztahy mezi učebnicí a reálnou komunikací» (Jelínek 2011: 6).

Решение проблемы равноценности иноязычной компетенции как на структурном, так и на коммуникативном уровне некоторые методисты видят в так называемом «интегративном» подходе и его подвидах – личностно-деятельностном, посткоммуникативном и др. О. Першукова так определяет принципы этого подхода:

- 1) «мовленнева спрямованість, системність та циклічність навчання;
- 2) поєднання свідомого та інтуїтивного, взаємодія усіх видів мовленнєвої діяльності у процесі опанування іншомовним мовленням;

- 3) можливість як усного випередження в навчанні, так і опори на письмовий текст як основне джерело іншомовної інформації;
- 4) ґрунтовні теоретичні знання граматики та практичні вміння користуватися цими знаннями, розуміння вивченого матеріалу має підкріплюватися перекладом;
- 5) вивчення та аналіз кращих зразків літератури іноземною мовою, що вивчається;
- 6) постійний моніторинг та оцінювання рівня набутої іншомовної компетенції учнів із боку вчителя, само- та взаємоконтроль учнів;
- 7) можливість використання вільних форм організації навчання, формування в учнів умінь учитися та знаходити інформацію самостійно» (Пешукова 2007: 6).

Результатом обучения по интегративному методу, как утверждает О. Першукова, должно быть единство лингвистической, дискурсивной и социокультурной компетенции.

Авторы учебников пытаются использовать разнообразные способы достижения единства структурного и коммуникативного подхода в учебном материале. Одним из них является создание в нём сюжетной линии (*story-line*), которая «способствует преодолению фрагментарности в изложении материала, придаёт ему необходимую смысловую целостность» (Воловик 1987: 97).

Более подробно проблематикой применения коммуникативного метода в изучении близкородственного языка мы будем заниматься в соответствующем разделе.

2.2.4 «Общевропейские рекомендации» и их рецепция в славистической лингводидактике

Славистическая лингводидактика уже несколько лет проходит этапом адаптации «Общевропейских рекомендаций»¹¹ по языковому обучению к условиям обучения конкретных языков и разработки на основе этих рекомендаций собственных национальных языковых стандартов изучения, преподавания и оценивания (так, в Украине на основе описания общеевропейской шкалы разработан «Державний стандарт базової і повної середньої освіти з іноземних мов»). Адаптация «Общевропейских рекомендаций» заключается, главным образом, в описании т. наз. «референтных уровней». Для чешского языка, напр., имеется весьма подробное описание уровней А и В (Hádková, Línek, Vlasáková 2005 и др.).

¹¹ Společný evropský referenční rámec pro jazyky 2006; Общевропейские компетенции владения иностранным языком 2003; Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання и др. (In: Мазурик 2010).

A1 Breakthrough or beginner	Breakthrough («Průlom»)	Элементарный (УМІ-1)
A2 Waystage or elementary	Waystage («Na cestě»)	Основной (УМІ-2)
B1 Threshold or intermediate	Threshold («Prah»)	Рубіжний (УМІ-3)
B2 Vantage or upper intermediate	Vantage («Rozhled»)	Високий (УМІ-4)
C1 Effective Operational Proficiency or advanced	Effective Operational Proficiency («Účinná operační způsobilost»)	Вищий (УМІ-5)
C2 Mastery or proficiency	Mastery («Zvládnutí»)	Найвищий (УМІ-6)

Табл. 1. Общевропейская шкала в чешском и украинском делении

Можно сказать, что «Общевропейские рекомендации» были в целом восприняты славистами очень позитивно и большинство специалистов признают, что введение некоего общего стандарта способствовало упорядочению, унификации и объективизации требований, предъявляемых к языковому образованию в различных странах. Тем не менее, типологические особенности отдельных языков, в частности, славянских, требуют дифференцированного подхода при их уровненом описании для различных целевых групп. Различия становятся особо очевидными, когда речь идёт о временной дотации для достижения определённого уровня учащимися-славянами и неславянами (см., напр., исследование К. Вохминовой и И. Осиповой¹²).

Задачей автора учебника является соотнесение общего для всех учащихся-иностранцев описания референтного уровня с характеристиками и потребностями избранной им целевой аудитории. Учёт этих факторов проявится в способах организации и презентации учебного материала. Для разных групп учащихся может быть различным порядок введения языковых единиц в зависимости от степени их трудности для данной аудитории (напр. вертикальная и горизонтальная презентация падежей). С учетом влияния родного языка учащихся различной может быть и степень тщательности проработки того или иного явления, удельный вес упражнений, направленных на закрепление и автоматизацию навыка (напр. долгота чешских гласных, мягкий тип склонения существительных ж. р. для славян). «Общевропейские рекомендации», т. о., не являются для преподавателей или авторов учебников исчерпывающим методическим руководством, и в случае каждого конкретного языка

¹² «Русский язык оказывается в значительно более невыгодном положении, чем, к примеру, английский, на базе которого и было составлено первое описание уровней и требований, ставшее обязательным образцом для других языков, в том числе и для русского. ... Время, затрачиваемое американцами для достижения порогового уровня в русском языке, оказывается в два раза длинее, чем при изучении итальянского, французского и др. языков.» (Вохмина, Осипова 2003).

требуется отдельный, теоретически обоснованный подход. Так, ряд аспектов, которые мы рассматриваем в данной диссертации, не имеет достаточного методического описания в «Общевропейских рекомендациях». К таким вопросам мы относим, напр., специфику изучения близкородственного (инославянского) языка и автономное изучение иностранного языка.

Выводы к пункту 2.2

Мы указали на ряд факторов, которые оказывают значительное влияние на характер современного учебника иностранного языка. Среди них – общая активизация межкультурной коммуникации, изменение профиля целевых групп, увеличение мобильности человеческих ресурсов и связанный с этим акцент на практическом освоении языка, инновации в области информационных технологий, расширение спектра учебных ресурсов, перераспределение ролей учитель-ученик и мн. др. Открытие рынка учебных материалов потоку западной издательской продукции вызвало как в чешской, так и в украинской среде оживлённую дискуссию о том, какими характеристиками должен обладать современный качественный языковой учебник. Не менее интересна и дискуссия о месте и роли классического «бумажного» учебника и его взаимодействии с электронными носителями информации.

Помимо общих, глобальных тенденций, характерных для современного языкового образования в целом, славистическая лингводидактика столкнулась сегодня с целым рядом частных проблем. Одной из областей, потребовавших актуализации исследований, оказалось преподавание и изучение славянских языков как иностранных. В этой связи рассматриваются особенности методики преподавания инославянского языка (т. е. изучение близкородственного языка), подчёркивается необходимость пересмотра понимания коммуникативного метода применительно к славянским языкам, а также пути адаптации «Общевропейских рекомендаций» для практики преподавания славянских языков как иностранных и создания учебников, отвечающих определённым референтным уровням.

2.3 Подходы к анализу и оценке языковых учебников

Работа над концепцией учебника чешского языка для украинских учащихся, с одной стороны, предусматривает оценку других подобных изданий (необходимо учесть и позитивный, и негативный опыт предыдущих авторов), так и с выделением

существенных параметров учебника, которые должны быть учтены в проекте нового издания и которые также станут впоследствии предметом анализа рецензентов.

Методика анализа и оценки учебных изданий была и остаётся предметом внимания многих исследователей. В чешской (ранее чехословацкой) научной среде этой проблематикой занимались Я. Пруха, З. Сикорова, П. Кнехт, Т. Яник, Й. Маняк, В. Мартинкова, Р. Пурм и др. Очень интенсивные исследования велись и в советской науке. В 80-90-х годах Д. Зуев говорил о двух актуальных направлениях работы по созданию модели учебника. Первое направление занималось разработкой методики оценки качества существующих школьных учебников. Исследователи при этом выделили систему факторов, влияющих на эффективность учебника. Вторым направлением была разработка научно обоснованной методики создания и проверки экспериментальных и пробных учебников (Зуев 1978: 257). Современные исследователи продолжают работать в этих направлениях (Průcha 1998).

Рассмотрим некоторые методологические вопросы анализа учебной литературы и затем попытаемся выделить те из них, которые будут отвечать потребностям нашего исследования.

Н. Тупальский для оценки показателей качества учебников применяет ряд методов: экспериментальный, расчётный (напр., количество печатных знаков/способность прочесть этот текст за определенное время), органолептический (анализ восприятий органов чувств), конкретно-социологический (сбор и анализ мнений фактических или возможных лиц, пользующихся учебником), экспертный (учёт мнения специалистов-экспертов) (Тупальский 1977: 56).

Б. Кошевска, Э. Кубицель, В. Шимандерска считают эффективными описательный, сравнительный, матричный (количество и построение элементов текста и зависимости между ними) способы анализа. Исследования учебников они при этом разделяют на теоретические (аналитические) и эмпирические. К последним относят, напр., наблюдение в процессе апробации учебников, использование педагогического эксперимента, метод зондажных исследований и пр. (Кошевска 1977: 167).

Х. Штрицель и В. Айзенхут считают, что при конструировании новых учебников полезно применять следующие методы:

- 1) теоретический анализ методических работ по проблеме конструирования учебника;
- 2) разработка основных принципов построения учебника;
- 3) изучение мнений учителей по вопросам конструирования учебника;

- 4) разработка различных вариантов учебника;
- 5) использование и проверка различных вариантов учебника на уроке.

При проверке уже созданной новой конструкции учебника методы несколько видоизменяются и включают в себя следующее:

- 1) сравнительный анализ нового учебника с его предшественником;
- 2) сравнительный анализ данного учебника с аналогичными учебниками других (...) стран с точки зрения их дидактико-методической структуры;
- 3) опрос редакционно-издательских работников;
- 4) исторический анализ учебников и других учебных книг с точки зрения изменения их структуры;
- 5) опрос учителей, которые впервые пользуются учебником новой конструкции;
- 6) наблюдение за работой учителей с учебником на уроке;
- 7) анализ рецензий на новый учебник в периодической печати (Штрицель, Айзенхут 1977: 162).

Сведения о методах исследования учебников обобщает в своей работе Я. Пруха.

Автор делит эти методы на следующие группы:

1. Квантитативные методы, в которых с помощью различных статистических процедур подсчитывается наличие и количество определенных измеряемых единиц в учебнике (напр., термины, невербальные элементы).

2. Методы содержательного анализа, направленные на определение и оценку характеристик учебников, главным образом их содержания. Исследователи оперируют здесь понятиями семантическая сила, понятийные графики, модели когерентности и пр.

3. Методы анкетирования, посредством которых исследователи собирают и анализируют высказывания экспертов, учителей или учащихся о различных свойствах учебников и их функционировании в учебном процессе.

4. Методы наблюдения, применяемые чаще всего непосредственно в процессе обучения (напр., особенности работы учителя с учебником).

5. Методы тестирования, при которых оцениваются краткосрочные или долгосрочные результаты работы с учебником.

6. Экспериментальные методы, позволяющие вводить в учебники различные модификации: в процессе эксперимента его авторы наблюдают изменения в качестве усвоения материала между модифицированным учебником и его исходной версией.

7. Сравнительные методы, основанные на сопоставлении двух и более учебников с различных точек зрения, как в плане синхронном, так и диахронном (Průcha 1998: 47).

При оценке уже созданного учебника, по мнению Н. Тупальского, главным критерием является соответствие его содержания, построения, оформления и исполнения целевому назначению (Тупальский 1977: 56). Показателями назначения учебника он при этом считает: содержание (предметное и педагогическое), построение (архитектоника, композиция, изложение), оформление (художественное, техническое) и исполнение (полиграфическое) (Тупальский 1977: 56).

Б. Кошевска, Э. Кубицель, В. Шимандерска предлагают оценивать существующий учебник с точки зрения выполнения им различных функций: информационной, трансформационной, исследовательской, самообразовательной, контрольно-оценочной или самопроверочной. Выполняет ли данный учебник намеченные педагогические функции? В какой мере он их выполняет? Какие свойства учебника способствуют выполнению стоящих перед ним задач? Таковы вопросы, которые должен ставить перед собой рецензент (Кошевска 1977: 164).

Ю. Кулюткин подходит к анализу учебных текстов с учётом их функционального стиля. «Для того чтобы экспериментально определить эффект, на который рассчитан определенный текст, необходим отбор специальных методик, соответствующих именно данному функциональному стилю» (Кулюткин 1977: 96).¹³

Многие авторы сходятся в том, что чрезвычайно полезным источником сведений при исследовании учебников является их сравнительный анализ: «Сравнение школьных учебников, выпущенных в разные исторические периоды, помогает выявить тенденции в развитии учебника, проследить изменения его содержания, построения, объёма и т.д. Методы сопоставительного анализа направлены на то, чтобы лучше оценить новаторские решения, выявить и обосновать прогрессивные тенденции, воссоздать лучшие образцы» (Штрицель 1977: 157).

Говоря о предмете исследования учебной литературы, необходимо упомянуть работы Я. Прухи – одного из ведущих чешских специалистов в области анализа и

¹³ «По-видимому, предметно ориентированные тексты, рассчитанные на развитие логико-понятийной системы ученика, могут быть исследованы с помощью методики дополнения, для них могут быть составлены известные формулы читабельности. (Методику дополнения автор объясняет так: пропускается каждое десятое, седьмое или пятое слово, испытуемые заполняют пропуски, по проценту правильных заполнений судят о трудности текстов – комментарий наш, Я. М.). Однако подобного рода методики уже недостаточны для экспериментального анализа ценностно ориентированных текстов. Чтобы замерить эффект их воздействия, более целесообразно воспользоваться методикой, в которой используются оценочные шкалы. (н., перечень свойств: интересно/скучно, многословно/концентрировано и т.д.) Наконец, инструментальный эффект требует своих, специально для него предназначенных, методов исследования – таких, как решение задач по заданной в тексте программе. Попытка применить одинаковые методы анализа к разным по своей функциональной направленности текстам вряд ли поможет раскрыть их внутреннюю структуру и определить условия повышения их эффективности» (ibid.: 91).

оценки учебников. В приведённой ниже схеме Я. Пруха обозначает направления, по которым можно вести исследования учебников.

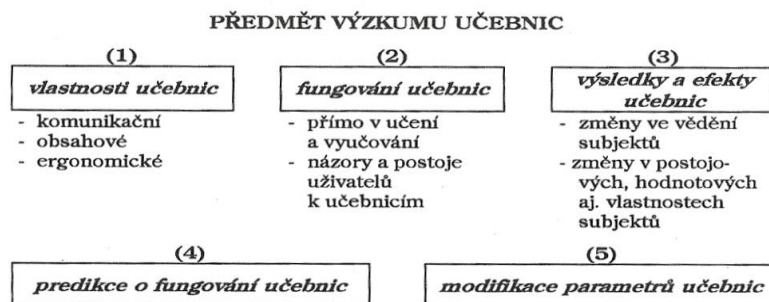


Рис. 2. Предмет исследования учебников (Průcha 1998: 43)

Согласно данной схеме, учебники можно изучать с точки зрения их свойств (коммуникативных, содержательных, эргономических), в аспекте их функционирования (непосредственно в процессе обучения, в оценках пользователей), оценивая результаты использования того или иного учебника (каким образом он повлиял на уровень знаний учащегося и его мировоззрение), на основе соответствующих методик строя прогноз о дальнейшей судьбе издания (ср. зувскую методику прогнозирования качества создаваемых учебников), и, наконец, с точки зрения модификации параметров учебника. С именем Я. Прухи связан также тест на определение дидактической обеспеченности учебника.

3. Сикорова, опираясь на исследования предшественников, классифицирует подходы к анализу учебников по трём группам:

1. Исследования, ориентированные на процесс. Учебники рассматриваются с точки зрения их жизненного цикла: от концепции к созданию (написанию), через этапы издания, утверждения, маркетинга к выбору и дистрибуции.

2. Исследования, ориентированные на пользование. Учебники изучаются непосредственно в практике обучения: оценивается, напр., их место в учебном процессе, частота пользования, влияние учебников на результаты обучения и т. д.

3. Исследования, ориентированные на продукт. Учебники здесь предстают как самостоятельные объекты. Измеряются и оцениваются их свойства, характеристики, напр., доступность текста, анализ содержания, мировоззренческие установки и пр. (Sikorová 2006: 37).

В работах некоторых исследователей заметна попытка наметить основные актуальные тенденции в исследовании учебников. Так, для чешского учебниковедения, как считает Я. Пруха, сегодня актуальны два направления. Во-первых, это методологическое обогащение исследований, под которым он понимает расширение

методологического арсенала за пределы чисто педагогического, объединение достижений психологии учения, когнитивной психологии, социолингвистики и др. Такой подход предполагает «začleňování reálných subjektů, které s učebnicemi operují, do výzkumného pole, nikoliv omezovat se jen na analýzy učebnic samotných» (Průcha 2008: 31). Вслед за Т. Яником, Я. Пруха призывает «k takovému pohledu na učebnice, který by umožňoval zkoumat jejich fungování v reálné výuce» (ibid.: 31). Во-вторых, это обобщение и использование опыта и подходов, применённых в предыдущих исследованиях учебников, как отечественных, так и зарубежных. Многие ценные отечественные исследования выпали из поля зрения современных ученых, в то время, как содержат ряд перспективных идей (ibid.: 32).

Позитивной тенденцией последних лет, по наблюдению Я. Прухи, является попытка подойти к оценке и анализу учебников с применением аналитических инструментов (автор ссылается на следующие работы: Janoušková 2006, Knecht 2006, 2007, Hrabí 2007, Weinhofer 2007, Klapko 2006, Ježková 2006, Škachová 2005). Исследователи стремятся отразить на языке точных цифр такие параметры, как уровень сложности текста, его семантическая когерентность, понятийная нагруженность, дидактическая обеспеченность учебника, анализ его содержания и пр., ранее оцениваемые скорее интуитивно.

Я. Пруха также считает, что чешские исследования по анализу учебников как средства обучения необходимо расширить: «Nestačí analyzovat jen samotné vlastnosti učebnic, byť s využitím exaktních procedur, nýbrž je nutné objasňovat, jak tyto vlastnosti učebnic reálně fungují v procesech učení» (Průcha 2008: 29). Еще одной положительной тенденцией, которая отразилась и на направлениях исследования, является, по его мнению, применение обоснованного выбора учебников для обучения в отдельных классах и предметах. З. Сикорова, которая занималась вопросами практической оценки учебника как основы адекватного выбора, отмечает, что выбор учебника проводится в основном с применением двух техник:

- 1) измерения трудности (доступности) текста с помощью формул читабельности (readability formulas);
- 2) оценки по растрам (checklists), т. е. по списку оценочных критериев¹⁴.

¹⁴ В качестве таких критериев З. Сикорова предлагает следующие:

- «1) přehlednost;
- 2) přiměřená obtížnost textu a rozsahu učiva;
- 3) odborná správnost;
- 4) motivační charakteristiky;
- 5) řízení učení;

Выводы к пункту 2.3

В нашем исследовании нам представляется целесообразным использование следующих методов и материалов:

1. Социолингвистический метод (полевое исследование целевой группы в рамках грантового проекта «*Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským*». Grantová agentura UK, projekt číslo 286411).

2. Психолингвистический метод (обзор литературы в области психологии учения, автодидактики, освоения/изучения второго языка, обучения взрослых и др.).

3. Дидактический метод (наблюдение и анализ процесса обучения близкородственному языку, беседы с преподавателями славянских языков как иностранных, работа с базой данных ошибок украинских и русских респондентов).

4. Лингвистический метод (использование результатов контрастивного сравнения чешского и украинского языков, выявление областей потенциальной интерференции).

Применены будут следующие подходы:

1. Сравнительный анализ учебников чешского языка, доступных украинским учащимся. При этом мы считаем важным суммировать опыт предыдущих авторов и выявить удачные методические решения.

2. Анализ свойств избранных учебников в аспекте их соответствия заданным требованиям.

3. Дополнение наших оценок учебников отзывами учащихся и преподавателей, работающих с этими изданиями.

4. Прогнозирование потенциальной успешности определённого типа издания в данной аудитории путём оценки потребностей целевых групп.

Основой диссертационного исследования также являлись чтение, анализ и обобщение различных теоретических и практических работ в данной области знания.

-
- 6) obrazový materiál;
 - 7) shoda s kurikulárnými dokumenty;
 - 8) cena (dostupnosť učebnice);
 - 9) ergonomické a typografické vlastnosti;
 - 10) doplnkové texty a materiály;
 - 11) diferenciaci učiva a úloh;
 - 12) hodnoty a postoje;
 - 13) zpracování učiva» (Sikorová 2006: 38).

2.4 Параметры концепции учебника чешского языка как иностранного

2.4.1 Понятие концепции языкового учебника

Концепцию учебника мы понимаем в согласии с определением М. Валенты: «Koncepce učeníce je chápána jako určitý plán myšlenková osnova či struktura složená z koncepčních prvků, jež jsou vlastní autorovi a které si autor zvolil k naplnění svého plánu» (Valenta 1997: 38).

Н. Лукич под разработкой концепции учебника подразумевает основную педагогическую и методическую ориентацию, а также принцип определения содержания учебника. На этом этапе, по её мнению, происходит валоризация структуры и содержания учебника в направлении область науки – учебная программа – учебник (Лукич 1974: 188). Н. Лукич считает, что для выработки концепции современного учебника необходимо исследование опыта и нужд преподавательской практики, изучение специальной литературы, сравнительное изучение учебных программ, анализ фонда доступной учебной литературы и критическое рассмотрение существующих тенденций конструирования учебника и т. п. (ibid.: 189).

В. Бейлинсон отмечает, что «при оценке концепции будущего учебника следует подходить к нему (учебнику) как к целостной системе. Следовательно, концепция должна содержать правила отбора, группировки, расположения и подачи учебного материала, указывать основные линии воплощения этих общих положений в структуре учебника (состав его компонентов, их взаимосвязь) (Бейлинсон 1977: 53). Автор предлагает типовую схему концепции учебных книг. В сжатом виде эта общая концепция построения учебника включает следующие параметры:

1. Принципы отбора и группировки учебного материала.
2. Логика расположения учебного материала и деление учебника на части.
3. Структурные компоненты учебника.
4. Конструкции для повторения, систематизации и обобщения в учебной книге.
5. Принцип распределения функциональной нагрузки между учебником и другими учебными книгами по предмету.
6. Стыковка с другими учебниками для данной ступени образования, организация межпредметных и межкурсовых связей.
7. Основные параметры издательско-полиграфического оформления (выбор оптимального формата, принципы использования полей, цветной печати и пр.).

8. Объём намечаемого учебника (обоснование удельного объёма компонентов структуры и определение общего ориентировочного объёма).
9. Приложения к концепции (параграфы и целые главы, представляющие типичные для данной концепции решения) (Бейлинсон 1986: 232).

Как отмечает В. Бейлинсон, каждый вид учебного издания должен иметь свой вариант, свою модификацию этой общей схемы. При этом следует опираться на типологические особенности учебной дисциплины, а также на специфику организационных форм и методов обучения.

О важности достижения взаимосвязи всех структурных компонентов учебника говорит и автор успешного учебника по истории Г. Донской: «Один из важнейших принципов конструирования учебника заключается в достижении взаимосвязи всех его компонентов: основного текста, документальных материалов и внетекстовых компонентов. Таким путём обеспечивается методическая система учебника, способствующая органическому включению содержащихся в нём средств обучения в учебный процесс» (Донской 1980: 140). Г. Донской приводит способы, какими ему удавалось осуществлять взаимосвязь основного текста с другими компонентами:

- 1) разделение содержания между основным текстом, документами и подписями под рисунками,
- 2) ссылки и указания в основном тексте на необходимость использования тех или иных средств,
- 3) вопросы и задания, намечающие действия учащихся с различными компонентами учебника,
- 4) система обобщения, объединяющая в известной мере работу со всеми компонентами.

В. Рывчин, занимавшийся проблемами издательского конструирования учебников и созданием принципиального макета учебника, работает с понятием «дидактический узел» в учебнике. «Под дидактическими узлами учебника мы понимаем те его узлы, где сконцентрированы вынесенные за пределы основного текста или выделены в нём материалы специфического дидактического назначения (вопросы, задания, материалы для повторения, специальные указатели и т. д.). Такие материалы часто не несут новых (по сравнению с основным текстом) сведений по изучаемому курсу, а призваны направить и организовать работу ученика» (Рывчин 1980: 289).

По убеждению Г. Донского, работа над концепцией учебника, жизненный цикл по-настоящему успешных изданий не заканчивается собственно первой публикацией:

«Пока учебник остается действующим, авторы «ведут» его, накапливая наблюдения, оценивая предложения и критические замечания, готовятся к следующему изданию» (Донской 1980: 143). Источниками дальнейшего совершенствования учебника, по наблюдениям автора, являются:

- 1) осмысление и обобщение практики работы с учебником в школе;
- 2) сбор экспертных оценок (отзывов рецензентов, учителей и методистов, читателей); учёт материалов обсуждений учебника;
- 3) изучение и использование новых исторических и психолого-педагогических исследований;
- 4) методическая работа по данному курсу.

2.4.2 Целевая группа в концепции учебника иностранного языка

Работа над созданием любого учебного материала начинается с поиска ответов на вопросы: кому он предназначен и почему возникла необходимость его написания. К сожалению, коммерческие соображения нередко выдвигают на первый план требование универсальности, охвата как можно более широкой аудитории потенциальных покупателей книги. Такой учебник для всех оказывается фактически учебником ни для кого и только усилиями профессионального преподавателя может выполнить свое назначение. Тенденцией последних двух десятилетий, тем не менее, является всё более чёткое осознание авторами учебников того факта, что одним из основных условий создания качественного учебного материала является хорошее знание целевой аудитории. Именно с исследования её характера и потребностей следует начинать подготовительную работу над созданием материала, которую авторы книги «Course Design» определили ёмким термином *fact-finding stage* – этап сбора фактов (Dubin, Olshtain 1987).

Дефиницию термина «целевая группа» находим в работах многих исследователей. М. Бенеш, к примеру, говорит о ней как о «skupině se specifickými potřebami» (Beneš 2008: 87). Знание целевой группы, её нужд и ожиданий необходимо по нескольким причинам. Во-первых, по мнению М. Бенеша, потенциальные участники образовательного процесса должны быть убеждены в привлекательности предложенной программы. Вторым совершенно очевидным доводом является прямая связь привлекательности курса с его посещаемостью, и следовательно, с финансовой успешностью. В качестве третьей причины, почему стоит обратить внимание на особенности целевой группы, исследователь называет ограничение гетерогенного

характера участников, что способствует повышению эффективности учебного процесса. В рамках подготовки предложения для конкретной целевой аудитории он также считает важным определение «vzdělávacích deficitů a znevýhodněných skupin». Учёт всех релевантных черт даёт в результате «didakticko-psychologickou orientaci na účastníka» (Beneš 2008: 87). Всё вышесказанное относится, прежде всего, к обучению иностранному языку в рамках языковых курсов, однако, по нашему мнению, может быть с успехом применено на практике при создании учебного материала в книжном варианте.

В англофонной литературе вопрос целевых групп целесообразно рассматривается в глобальном контексте т. наз. учебных нужд. Этот этап является первым и важнейшим в создании концепции учебника. Д. Ньюнан (Nunan 1988) понимает анализ нужд не просто как изучение потребностей учащихся, но и как совокупность множества других факторов, среди которых важнейшими являются социальные ожидания и ограничения, доступные учебные ресурсы и пр. Он предлагает вести анализ нужд в двух направлениях: получение информации об учащихся (*learner's analysis*) и определения языковых умений, необходимых для реального общения (*task analysis*) (Nunan 1988: 14). Отправной точкой в создании syllabus будущего учебника учёный считает:

- 1) анализ изучаемого языка,
- 2) информацию об учащемся,
- 3) представления об учебном процессе как таковом (Nunan 1988: 25).

Д. Ньюнан, ссылаясь на Дж. Манби (Munby 1978), говорит о девяти компонентах анализа нужд:

- 1) участник (возраст, пол, национальность, родной язык, владение языком Я2, другими языками и т. д.);
- 2) цели, с которыми учащиеся приступают к изучению языка (напр., работа);
- 3) среда, в которой Я2 будет применяться;
- 4) взаимодействие (люди, с которыми учащийся будет общаться);
- 5) средство (устный/письменный язык, монолог/диалог);
- 6) диалект (какой разновидности языка обучать);
- 7) целевой уровень владения;
- 8) коммуникативные события (продуктивные/рецептивные умения);
- 9) коммуникативный ключ (межличностные отношения, официальность /неформальность /вежливость) (Nunan 1988: 19).

Д. Пирс, изучающий возможности издания учебной литературы с учётом снижения её себестоимости, считает, что при анализе нужд следует, кроме прочего, ответить на следующие вопросы: Нужен ли новый учебник для этого уровня обучения? Какая литература в настоящее время используется по этому предмету и для этого уровня? Есть ли возможности переработки, адаптации существующих изданий? Если необходим новый учебник, будет ли он издаваться при государственной поддержке или как коммерческое издание? (Pearce 1988: 51).

В нашей работе мы подходим к анализу целевых групп с опорой на «Общеввропейские рекомендации». Следует, однако, отметить, что в этом документе целевые группы определяются, главным образом, на основе целевого уровня владения языком (описаны различные уровни компетенции, которыми обладает учащийся, достигший того или иного уровня). Для нас, тем не менее, важны вступительные параметры учащегося, с которыми он приступает к изучению языка. Избранную целевую группу мы поэтому рассматриваем в двух планах: в аспекте личностных характеристик учащихся и с точки зрения учебной среды, в которой будет происходить обучение.

Первый аспект – личностные характеристики учащихся – даёт ответ на вопрос, кто будет обучаться по данному учебному материалу. Здесь обращаем внимание на родной язык учащихся, их возраст, пол, уровень образования, принадлежность к определенной социальной группе, владение ими другими языками, мотивацию изучать данный язык.

Родной язык учащихся мы считаем одним из ключевых факторов в концепции учебника иностранного языка. Стремясь к созданию языкового учебника, отвечающего потребностям той или иной целевой группы, разумно прежде всего определить степень генетического и типологического родства родного языка учащегося и изучаемого им иностранного. Несмотря на то, что существует немало качественных учебников, irrelevantных к родному языку учащегося (ср. одноязычные учебники английского или немецкого языка для международной аудитории или учебники, использующие язык-посредник), в определённых условиях (напр., изучение языка вне языковой среды, самостоятельное изучение, отсутствие высшего образования) более эффективно опираться на языковой опыт учащихся.

Каким образом родной язык учащихся может отразиться на концепции учебного материала? Возможности, как учесть родной язык учащихся в учебном издании, разнообразны. Некоторые продиктованы коммерческими соображениями (финансовые

условия, окупаемость публикации), некоторые являются результатом продуманной методической стратегии. Приведём лишь некоторые примеры из серии учебников и пособий чешского языка как иностранного, изданные в последних двух десятилетиях.

1. *Языковая мутация*. Языковые мутации, или версии создаются к универсальному в языковом отношении учебнику. Как правило, языковая мутация не меняет коренным образом основную концепцию учебника, скорее даёт своеобразный национальный ключ к материалу. В чешской среде известны мутации учебника Э. Чеховой и Х. Грабелсиовой «Хотите говорить по-чешски?» (Чехова 1999). В данном учебнике, однако, как мы уже указывали, адаптации подверглось лишь одно имя собственное, кроме того на язык мутаций был переведен метаязык учебника.

2. *Приложение*, дополняющая основной курс, изначально предназначенный, напр., англоязычным (немецкоязычным) учащимся. В отличие от некоторых мутаций, языковое приложение стремится представить материал так, чтобы он был более адресно нацелен на учащихся-носителей определённого языка. Примером такого учебника является курс чешского языка О. Паролковой и Я. Новаковой «Чешский для русских: Мой лучший чешский друг» (Parolková 1998). Качественные языковые приложения к своему учебнику «*Čeština Express*» создаёт Л. Гола (Holá 2010 и др.). О нашей работе над украинским приложением к этому учебнику мы будем подробно говорить в практической части диссертации.

3. *Учебник-языковой путеводитель*, который на фоне родного языка учащихся интегрирует собственно учебник, грамматическое пособие и словарь. Интересным примером такого нетрадиционного учебника является издание «Чешский язык. Пособие для самостоятельного изучения» авторов Х. Горновой, М. Колача и П. Мейтува (Hornová 1999).

4. *Учебник, созданный на базе высшего учебного заведения для нужд собственных студентов*. Так, растущая аудитория русскоязычных студентов побудила Л. Мровецову создать учебник чешского языка, с которым эти студенты могут работать в соответствии с программами Слезийского университета в Опаве и на факультете торговли и предпринимательства в Карвине. В этом небольшом по объёму учебнике видно стремление помочь студентам-носителям славянских языков (главным образом, русскоязычным) адаптироваться в чешской среде (так, даются даже замечания по поводу местных особенностей произношения) (Mrověcová 2007).

5. *Противоинтерференционное пособие*. С глубоким знанием целевой группы

русскоязычных учащихся написана книга Д. Брчаковой «Сорок коварных вопросов чешской грамматики» («protiinterferenční nadstavbová příručka», как её определяет автор). Публикация представляет собой сборник упражнений с лексико-грамматическими комментариями, нацеленными на специфические трудности данной аудитории в чешском языке (Brčáková 2002).

6. *Учебный комплекс, разработанный специально для носителей определённого языка или языковой группы* (напр., носители восточнославянских языков). Таким учебником, к сожалению, малоизвестным в среде преподавателей чешского, является публикация «Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny» авторов Д. Нивлтова и Й. Пинкова (Nývltová, Pinková 2008).

После того, как автор избрал способ ориентации на данную национально-языковую аудиторию, он может реализовать родной язык учащихся на уровне различных структурных компонентов учебника. К. Кончаревич отмечает, что «родной язык может найти применение в дидактическом оформлении: (а) большинства компонентов макроструктуры учебника – в первую очередь аппарата ориентировки (предисловие, введение, инструкции, анонс, регистры, словари, оглавление) и аппарата организации усвоения (инструкции по выполнению упражнений и заданий, комментарии, ключи), а также текстового (познавательные и инструктивные тексты) и иллюстративного материала и (б) метаструктурных компонентов учебника – грамматического, а в некоторой степени и других пособий (рабочая тетрадь, хрестоматия, словарь, контрольные материалы)» (Кончаревич 2000: 36).

Возраст учащихся. Этот параметр помогает выбрать адекватную методику обучения с учетом психологии учения разных возрастных групп (Beneš 2008, Hartl 1999, Lojová 2005, Loewe 1977, Mužík 1998 и др.). Подробно об этом пишут О. Йира, Я. Рампоухова и В. Веселы. По их наблюдениям, учащиеся в возрасте от 17 до 25 лет ещё характеризуются навыком систематической учёбы, непосредственно и активно участвуют в различных видах учебной деятельности. В целом отличаются гибкостью, охотно играют, приветствуют пестроту методических приемов. Для них идеально подходит работа в группах и двигательные формы обучения, они также легче принимают доминантное положение учителя. Группа учащихся от 25 до 40 лет хотя и не столь гибкая и активная, но зато воспринимает материал более качественно, справляется с большим объёмом, работает более самостоятельно и ответственно. В возрастной группе 45 – 65 лет следует оценивать активное включение в процесс обучения, подчеркивать жизненный опыт учащихся и не принуждать их к активным

формам (играм, сценкам и т. д.). Особое внимание следует уделить повторению и профилактике усталости (Jíra, Rampouchová, Veselý 2004: 10-12).

С возрастной педагогикой связаны и вопросы освоения различных языковых уровней при изучении иностранного языка. «Na základě nových studií však současná věda dochází k poznatku, že je faktor věku přeceňován a že hlavní roli hraje míra intenzity používání jazyka» (Lachout 2012: 12 с отсылкой на Heredia 1997, Perani et al. 1998). «... (P)ředpokládáme, že se jedinci s různým věkem, v němž si jazyk začali osvojovat, nebudou u sémanticko-lexikálních úloh od sebe nijak zásadně odlišovat, zatímco při zpracování komplexních syntaktických úloh se budou vyskytovat rozdíly v neuronální reprezentaci» (ibid.: 17). «Po ukončení puberty se do jisté míry snižuje schopnost pro osvojení dalšího jazyka na úrovni jazyka mateřského. Po nástupu puberty nehraje věk, kdy se dotyčná osoba jazyk učí, již zásadní roli. Pubescenti jsou při osvojování jazyka více či méně stejně tak dobří (nebo špatní) jako dospělí ve věku mezi 30 a 40 lety» (ibid.: 22).

О возрастных особенностях при обучении иностранному языку пишет также Г. Лойова. По её наблюдениям, эти особенности лишь в определённой степени оказывают влияние на процесс учения. Гораздо важнее оказываются условия обучения, адекватные методические приемы и пр. «Namiesto prílišného zdôrazňovania otázky kedy začiat' (изучение иностранного языка – Я. М.), by sme sa mali viac zamýšľať nad tým, ako by malo učenie so najefektívnejšie prebiehať» (Lojová 2005: 108). Г. Лойова указывает на то, что между взрослыми учащимися и детьми наблюдаются различия в темпе учения. Взрослые обычно более интенсивно продвигаются в начале учебы, затем их темп понемногу замедляется (что может иметь негативные последствия в виде заключения о собственной неспособности изучить язык и потери мотивации). У детей динамика обратная – относительно медленный темп в начале и ускорение динамики по мере продвижения вперед (ibid.: 110). Обе группы различаются и по доле абстрактного и конкретного мышления: у детей доминирует конкретное мышление и деятельность («здесь и сейчас»), учение на собственном опыте, огромную роль играет наглядность. Взрослым более доступны абстрактные правила, у них более развиты металингвистические знания. Чрезвычайно важным отличием обеих групп Г. Лойова считает преобладание механической памяти у детей и снижение её роли у взрослых. У детей «je preto vhodné viac uplatňovať prirodzené procesy učenia sa založené na dobrej mechanickej pamäti, schopnosti memorovať a imitovať, analogicky používať vzorové príklady a podvedome vytvárať smysluplné spojenia» (Lojová 2005: 114). «Samotné memorovanie, imitovanie a opakovanie je pre deti smysluplná aktivita» (ibid.: 121).

Взрослые же, как пишет Г. Лойова, используют дрилевание скорее в качестве краткосрочного запоминания. Заучивание наизусть они не ощущают как естественное учение, воспринимают его как неприятную повинность, которая способна наконец отбить у них желание изучать язык вообще.

Ю. Бабанский, изучая причины неуспеваемости школьников в учении, указывает, что эти причины четко соотносятся с определёнными возрастными группами. Если для учащихся начальных классов доминирующими причинами являются слабое развитие мышления и навыков учебного труда, а также низкий темп учебной работы, то в средних классах причинами неуспеваемости часто становятся отрицательное отношение к учению, недостаточная учебная дисциплина, повышенная утомляемость, свойственная подростковому возрасту. Неуспеваемость старшеклассников, как подчеркивает Ю. Бабанский, сопряжена прежде всего с пробелами в знаниях, полученных в предыдущих классах. «Поэтому здесь особое значение приобретают повторительно-обобщающие параграфы, главы, упражнения в учебниках, организация контроля и самоконтроля, упражнения типа «работа с типичными ошибками», – указывает исследователь (Бабанский 1980: 17).

Наша работа посвящена, главным образом, взрослым учащимся, поэтому наибольший интерес представляют для нас исследования из области андрагогики. Обучению взрослых иностранным языкам посвятил качественную монографию Ж. Витлин (Vitlin 1981). Он утверждает, что при освоении взрослыми иностранного языка играют роль не столько возрастные факторы, сколько общее развитие личности, влияние её окружения, уровень образования. Особо подчёркивается при этом лингвистический опыт человека как комплекс знаний, умений и навыков в области языка (или нескольких языков) (*ibid.*: 87). Главные различия в изучении нового языка между группами школьников и взрослых исследователь видит в следующем:

1. Мотивация для взрослых учащихся играет более важную роль, чем для школьников, порой определяя успех всего обучения.
2. Преимуществом взрослых является более сильная воля, способность длительной сосредоточенности, стабильность интересов и повышенная работоспособность, позволяющая успешнее преодолевать трудности.
3. Эффективным приемом при обучении взрослых является работа со всеми анализаторами, в особенности использование чтения и письма. Опора только на слуховое восприятие иностранной речи, как утверждает Ж. Витлин, снижает эффективность запоминания материала.

4. Взрослые стремятся осваивать язык сознательно: им необходимо не только понять смысл изучаемого материала, но и знать, как и почему им нужно действовать.

Пол учащихся. Существуют исследования о различиях в освоении иностранного языка, существующие между полами (Kostelecká 2013). В концепции учебника иностранного языка, на наш взгляд, следует придерживаться нейтрального подхода к гендерной проблематике.

Уровень образования. Образовательный уровень определяет степень сложности изложения материала (ср. параметры сложности текста, его читабельности и др.). Учебный текст, предназначенный учащимся с высшим образованием, напр., филологам может содержать значительное количество специальных терминов, в то время как учебник для широкого круга учащихся должен быть написан доступным языком, близким стилю научно-популярной литературы.

На наш взгляд, важен не только уровень образования, но и предыдущий опыт школьного обучения. Различия в системах школьного образования отражают принадлежность той или иной научно-образовательной культуры к определённому интеллектуальному стилю: «Galtung mluví o kulturně odlišných intelektuálních stylech: saském, galském, teutonském a nipponském. Pro teutonskou oblast (ruská, německá, česká) je příznačná vysoká prestiž vědce, velká úcta k teorii (v anglosaské kultuře jí odpovídá úcta k empirickým údajům), důmyslná hierarchičnost teoretického konstruktů. Např. německý odborný diskurs klade na příjemce textu vysoké nároky: čtenář je sám zodpovědný za porozumění. Anglický diskurs naopak počítá s autorskou zodpovědností za jasnost výkladu» (Čmejrková 1999: 26). На каждого учащегося можно, т. о., смотреть не просто как на носителя данного языка, но и как на личность, сформированную известной системой воспитания и образования. Учащемуся в этой системе прививается определённая школьная культура, учебные стратегии и тактики. Различия, свойственные носителям разных школьных культур, особо заметны в межкультурной среде, где происходит контакт разных учебных традиций. «Each culture has its approach to learning and thus to learning strategies, and therefore no single formula for assessing and instructing learning strategies exists» (Levine, Reves, Leaver 1996: xii). Р. Оксфорд, напр., сравнивая учебный стиль испанцев и японцев, отмечает, что испанцы «choose particular language strategies, such as predicting, inferring (guessing from context), avoiding details, working with others rather than alone, and basing judgments on personal relationships rather than logic» (ibid: xi). Японские учащиеся, наоборот, отличаются точностью, вниманием к мелким деталям.

Предпочитают работать в одиночку, свои суждения основывают скорее на логике. Исследовательница также подтверждает выбор memorization strategies корейцами или арабами. Чешские учащиеся, по мнению некоторых исследователей, также не отличаются высоким уровнем автономности и выбором более высоких когнитивных стратегий в освоении материала: «Při samostatném učení z učebnice žáci ve velké míře uplatňovali mechanické strategie memorování a kognitivně nižší způsoby práce s textem», – отмечает П. Гавора (Sikorová 2010: 89). «Při přechodu na druhý stupeň se žáci nedokáží učit samostatně a uplatňují především strategii memorování» (ibid.: 83). Этот подход чешских учащихся отражается и в их работе с учебником: «Žáci při užívání učebnice vyhledávali kognitivně málo náročné úkoly, preferovali přehlednost textu, obrazové komponenty a elektronické nosiče jako součást tištěných učebních textů» (ibid.: 89).

После распада СССР, когда учебная мобильность молодых людей из новообразованных государств достигла значительных размеров, многие зарубежные преподаватели столкнулись со специфической группой – учащиеся из бывшего СССР. Примечательно сходство во мнениях разных зарубежных авторов по поводу данной группы учащихся. Б. Круцка, преподаватель польского языка как иностранного в университете в Лодзи, анализируя учебный стиль своих русскоязычных студентов из Казахстана, пишет: «Studenci z Kazachstanu mają spore trudności w zdobywaniu wiedzy, co wiąże się, z jednej strony, ze słabą znajomością języka, z drugiej zaś – z przyzwyczajeniem do dydaktyki pamięciowej» (Kruczka 2006: 28). Богатый опыт работы с восточноевропейской аудиторией накоплен и в Чешской Республике (напр., в ÚJOP). Д. Нивлтова, одна из авторов учебника для восточных славян, в личной беседе указывала на то, что, несмотря на коммуникативную ориентацию концепции материала, уделяет (особенно на начальном этапе) большое внимание и дрилевым техникам, к которым эти учащиеся привыкли.

Весьма показателен опыт работы с постсоветской аудиторией и в неславянской среде. Интересным на наш взгляд является исследование, проведённое израильскими учеными А. Левин, Т. Ривес, Б. Ливер, попытавшимися сравнить учебные стратегии учащихся-носителей разных культурных и образовательных традиций: новоприбывших иммигрантов из стран бывшего СССР и резидентов, живущих в Израиле более пяти лет (Levine, Reves, Leaver 1996: 35-45). Большинство новых иммигрантов осознавало необходимость упорной работы над языком, многие планировали поступление в высшие учебные заведения, видя в этом основной способ достичь успеха в новой среде.

По сравнению с резидентами иммигранты гораздо большее значение придавали оценкам, считая их главным критерием собственной успешности.

Исследователи сравнивали учебные планы, отношения учитель-ученик, методы тестирования в обоих случаях. Люди, получившие образование в советское время, отмечают следующие черты привычной для них образовательной системы:

1. Формальный и безличный характер учебных указаний и объяснений.
2. Чёткое следование заранее установленной программе.
3. Пассивное поведение учащихся в классе или аудитории. Учащиеся отвечают только на вопросы, прямо им адресованные, практически отсутствуют дискуссии, инициированные учащимися.
4. Дословное выполнение заданий, без их творческой интерпретации. Чем ближе ответ данному печатному тексту, тем выше он оценивается. Механический пересказ текста ценится выше, чем собственное толкование, поэтому учащиеся привыкают к дословному заучиванию больших объемов текста.
5. На этапе тестирования стремление учащихся продемонстрировать скорее репродукцию учебного материала курса, нежели широту и глубину понимания предмета, о котором они говорят.
6. Высокая зависимость от указаний и предписаний, проблемы при необходимости сделать собственный выбор.
7. При работе в классе или студенческой аудитории предпочтение учащимися диктовки правильных ответов, составления конспекта для последующего запоминания.
8. Запоминание наизусть грамматических правил и списков слов с их дословными переводами, выполнение грамматических упражнений по учебнику как ведущая стратегия иммигрантов.
9. Более частое обращение учащихся-иммигрантов к сопоставлению известных им языков.
10. Высокая степень формальности отношений учитель – ученик. Иммигранты отмечали, что, несмотря на известную авторитарность стиля, более комфортно чувствуют себя в классе, где учитель – русского происхождения. Таким образом, сказывался привычный для них стереотип учитель-авторитет.

В целом система советского образования (полагаем, что и сегодня ситуация во многом остается прежней – Я.М.) характеризуется как строго централизованная, формальная и высокопредписывающая. В новой среде (в описанном выше случае – в

израильской) учащиеся сталкиваются с непривычным (однако вскоре очень позитивно оцениваемым) высоким уровнем автономности, свободы и самовыражения. Однако, сдержанность при участии в дискуссиях, боязнь добровольных ответов и зависимость от печатного текста, как отмечают авторы исследования, остаются в их поведении ещё долгое время.

Принадлежность к определенной социальной группе. Освоение второго языка иммигрантами представляет для чешской лингводидактики относительно новое направление. Согласно оценкам исследователей, до 1989 года политика чехословацкого государства по отношению к иностранцам носила нивелиационный характер, нацеленный на их ассимиляцию. После событий 1989 года как реакция на эту ситуацию возникла обратная модель, в которой возобладала высокая толерантность по отношению к иностранцам, – т. наз. модель эмигрантских общин (*model emigračních komunit*). Начиная с 2004 года, чешской властью проводится новая политика, основанная на модели индивидуальной гражданской интеграции (*model individuální občanské integrace*), что представляет собой попытку компромисса между этими двумя предыдущими подходами. С 1999 года поддержка интеграции иностранцев, длительное время и на законных основаниях пребывающих на территории ЧР, стала частью активной политики чешского государства. Возник и развивается проект «Концепция интеграции иностранцев на территории ЧР» (*Koncepce integrace cizinců na území ČR*). Приоритетами «Концепции» являются четыре ключевых области:

1. Взаимоотношения иностранцев и членов принимающего общества (*majoritní společnosti*).
2. Знание иностранцами чешского языка.
3. Социокультурная ориентация иностранцев в обществе.
4. Экономическая самостоятельность иностранцев¹⁵.

Как видим, знание чешского языка – одна из целей данной концепции и, одновременно, средство достижения трёх остальных.

Министерство труда и социальной политики ЧР предлагает ряд программ по поддержке занятости иммигрантов. К перспективным направлениям относится, напр., расширение дистанционного образования иностранцев, которое, однако, предназначено главным образом людям с разрешением на постоянное жительство. Получение иностранцем разрешения на ПМЖ оказывается, т. о., необходимым условием для получения им ощутимой поддержки в интеграционных намерениях. Дополнение к

¹⁵ Stránky Ministerstva vnitra České republiky <http://www.mvcr.cz/clanek/integrace.aspx>.

закону об иностранцах (*Novela zákona o cizincích ссылка*), вступившая в действие в начале 2009 года, поставила получение разрешения на ПМЖ в зависимость от успешной сдачи экзамена на знание чешского языка на уровне A1 Европейских рекомендаций.

Поскольку украинцы, мигрирующие в Чешскую Республику в поисках работы или на постоянное проживание, представляют собой заметную группу целенаправленно изучающих или стихийно осваивающих чешский язык на начальном этапе, в данной диссертации им будет уделено особое внимание.

Владение другими языками. Предполагая у учащихся наличие знания других языков, автор учебника может работать с позитивными и негативными переносами. Так, Е. Айзпурвит, автор учебника «Чешский язык 2000», с помощью актуализации у русских учащихся знаний некоторых древнерусских и церковнославянских слов, стремится сделать более зримыми отдельные явления чешского языка (напр., церковнославянское «азь есмь» служит мнемотехническим средством для запоминания чешской глагольной связки *jsem*). В некоторых учебниках прямо предусмотрена опора на изученный ранее язык. Учебник «Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання» предназначен для иностранных учащихся со знанием русского языка. Материал (особенно в начальной фазе обучения) активно ссылается на факты русского языка, предлагает сравнение языкового материала, использует русский язык в текущем переводе слов, о значении которых, по мнению авторов, учащиеся не могут догадаться, опираясь на русский язык (перевод даётся в верхних кавычках непосредственно в тексте, сразу же после переводимого слова) (Чумак 2011).

Мотивация. Мотивация к изучению языка во многом определяет содержательную сторону учебника, его тематическую направленность, объём учебного материала. Создатели учебника имеют дело с мотивацией скорее гипотетически: свой материал они моделируют не для конкретной аудитории, а в расчете на некоего усреднённого учащегося или группу учащихся: студенты-филологи, студенты гуманитарных специальностей, студенты технического и экономического профиля, деловые люди, рабочие различных специальностей, иммигранты, люди, увлекающиеся изучением иностранных языков и др. Говоря об изучении чешского языка, в любой из этих групп можно предположить интерес, мотивированный желанием освоить язык как средство повседневного общения, как научный объект, как посредника в изучении других дисциплин, как инструмент профессионального общения, как предмет увлечения и хобби и т. д.

Вторым аспектом анализа целевых групп является оценка лингводидактической среды (в каких условиях будет проходить изучение языка?), т. е. каковы цели и задачи обучения, каковы сроки обучения, целевой уровень владения языком, форма и методы обучения (институциональное обучение под руководством преподавателя, комбинированная форма или самообучение), имеется ли соответствующая языковая среда Я2, насколько доступны учебные ресурсы и каковы они и т. д. К некоторым из этих вопросов мы обратимся в следующих главах данной работы в связи с характеристикой избранной нами целевой группы.

Выводы к пункту 2.4.2

Хорошее знание целевой группы, которой предназначается будущий учебник, мы считаем одним из ключевых условий создания оптимального учебного материала. К исследованию избранной нами целевой группы мы подходим, опираясь на описанную в литературе схему анализа учебных нужд данной аудитории.

В качестве основных параметров описания целевой группы мы выделили родной язык учащихся, их возраст, уровень образования, принадлежность к социальной группе, владение другими языками, мотивацию изучать чешский язык. Помимо собственно социолингвистического профиля потенциальных пользователей учебником, но и оцениваем в целом лингводидактическую среду, в которой будет происходить обучение (анализируем рынок доступных учебных материалов и услуг, специфику изучения языка вне среды его носителей и т. д.). Более подробно эти вопросы были освещены в первом разделе данной работы.

2.4.3 Система структурных компонентов

Приступая к работе над концепцией нового учебника, необходимо осознавать, что, занимая ведущее место в системе средств обучения, учебник сам является сложной системой компонентов, в которой реализуются основные педагогические функции. Педагогические (дидиктические) функции учебника, по Д. Зуеву, представляют собой его целенаправленно сформированные свойства как носителя содержания образования и основного книжного средства обучения, наиболее полно отвечающие целевому назначению учебника в процессе реализации содержания образования в условиях развивающего, воспитывающего обучения. Д. Зуев называет следующие педагогические функции учебника:

1. *Информационная*, предполагающая фиксацию предметного содержания образования и видов деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся при изучении учебных предметов. Информационная функция определяет обязательный для учащихся объем информации.

2. *Трансформационная*, преобразовывающая знания на основе дидактических принципов и правил. Так, учитываются, напр., возрастные и иные особенности учащихся, необходимость активизации их эмоциональной сферы и т.д.

3. *Систематизирующая*, обеспечивающая последовательность изложения учебного материала в систематизированной форме.

4. *Функция закрепления и самоконтроля*, формирующая виды деятельности учащихся, помогающая усваивать материал и ориентироваться в нем.

5. *Функция самообразования*, способствующая выработке у учащихся навыков самостоятельного получения знаний, стимулирующая учебно-познавательную мотивацию.

6. *Интегрирующая*, помогающая в отборе и комплексном усвоении знаний, полученных в различных видах деятельности из различных источников.

7. *Координирующая*, эффективно объединяющая все средства обучения и источники знаний.

8. *Развивающе-воспитательная*, содействующая формированию гармонично развитой личности (Зуев 1980:259).

Д. Зуев подчеркивает, что все эти функции должны выступать в учебнике комплексно, и именно с их определения следует начинать разработку любого учебника.

При создании учебника для определённой целевой группы особую значимость, на наш взгляд, приобретает именно трансформационная функция. От того, каким образом будет преподнесен учебный материал, зависит, насколько доступным, легко усваиваемым, интересным и мотивирующим будет учебник. Д. Зуев называет три направления, по которым происходит трансформации содержания предмета обучения в учебный материал:

- 1) обеспечение *доступности* содержания для данной возрастной категории – дидактическая переработка учебного материала;
- 2) установление *значимых* для данной категории учащихся *связей изученного материала с жизнью, с практикой*;
- 3) оптимальная *активизация учения школьников* путем введения элементов проблемного изложения, усиления его убедительности, интересности и

эмоциональной выразительности (Зуев 1983: 66).

Д. Зуев указывает на то, что в основе концепции любого учебника лежит представление о нём как о системе организованных структурных компонентов. Структура современного учебника (или, по выражению Г. Донского, «теоретический каркас» (Донской 1980: 120)) при этом является формой реализации его содержания и дидактических функций. Автор даёт следующее определение структурного компонента: структурный компонент – это «реально существующая и обязательно присутствующая в конкретном учебнике структурная единица, оптимальная совокупность которых и создает целостную структуру общей модели современного учебника» (Зуев 1983: 94). Структурный компонент обладает следующими свойствами: это необходимый элемент, он находится во взаимосвязи и взаимозависимости с другими компонентами учебника, обладает только ему присущей книжной формой, несёт определенную функциональную нагрузку в решении учебно-воспитательных задач, и, наконец, осуществляет свои функции только ему одному присущими средствами, реализуя дидактические функции школьного учебника (*ibid.*: 95). Факт, что каждый структурный компонент осуществляет своё функциональное назначение только ему одному присущими средствами, по убеждению Д. Зуева, не противоречит тому, что каждый структурный компонент может нести несколько функций: в определённой ситуации та или иная функция оказывается доминирующей. Эта доминирующая функция и определяет структурную отнесённость компонента. Структурные компоненты, т. о., находятся в тесной взаимосвязи с дидактическими функциями учебника. «Анализ реализации структурными компонентами учебника определённых дидактических функций помогает понять особенности функциональной нагрузки каждого компонента, а тем самым способствует и созданию общей структурно-функциональной модели школьного учебника» (Зуев 1983: 97).

Ниже в таблице мы приводим модель типологизированной структуры школьного учебника, предложенную Д. Зуевым:

УЧЕБНИК					
ТЕКСТЫ			ВНЕТЕКСТОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ		
Основ- ной	Дополни- тельный	Пояснительный	Аппарат организации усвоения (АОУ)	Иллюстративный материал	Аппарат ориентировки (АО)
	докум.- хрестомат. материалы, отрывки из худ., науч.-поп. и мемуарной лит., худ. описания и повествования, материалы необязат. изучения, обращения, справочный материал доп. характера	предметное введение к учебнику к его разделам и главам, определители, сводные таблицы, указатель символических обозначений, принятых в данной области знаний, список сокращений, используемый в учебнике, примечания и разъяснения, словари, алфавиты	вопросы, задания, таблицы, инструктивные материалы, выделения, подписи под иллюстрациями	предметные, худ.- образные, сюжетные, документальные, технические, инструктивно- методические, декоративно- символические, чертежи, схемы, планы, карты, диаграммы, графики	предисловие, оглавление, рубрикация, указатели, библиография, сигналы- символы, колонтитулы

Табл. 2. Модель типологизированной структуры школьного учебника (Зуев 1980: 262)

Зуевскую модель структурных компонентов учебника развил и популяризировал в чешской среде Я. Пруха. Как видим, в своей схеме он выделяет три основных блока: аппарат презентации учебного материала, аппарат управления усвоением и аппарат ориентации. В каждом из них Я. Пруха проводит деление компонентов на вербальные и образные.

STRUKTURNÍ KOMPONENTY UČEBNICE	
I. APARÁT PREZENTACE UČIVA (14 KOMPONENTŮ)	
A. Verbální komponenty (9)	B. Obrazové komponenty (5)
<ul style="list-style-type: none"> • Výkladový text prostý • Výkladový text zpřehledněný (přehledová schémata, tabulky apod.) • Shrnutí učiva k celému ročníku • Shrnutí učiva k tématům (kapitolám, lekcím) • Shrnutí učiva k předchozímu ročníku • Doplnující materiál (dokumentační materiál, citace, statistické tabulky aj.) • Poznámky a vysvětlivky • Podtexty k vyobrazením • Slovníčky pojmů, cizích slov aj (s vysvětlením) 	<ul style="list-style-type: none"> • Umělecká ilustrace • Nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.) • Fotografie • Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy aj. • Obrazová prezentace barevná (tj. použití nejméně jedné barvy odlišné od barvy běžného textu)
II. APARÁT ŘÍZENÍ UČENÍ (18 KOMPONENTŮ)	
C. Verbální komponenty (14)	D. Obrazové komponenty (4)
<ul style="list-style-type: none"> • Předmluva (úvod do předmětu, ročníku pro žáky) • Návod k práci s učebnicí (pro žáky a/nebo učitele) • Simulace celková (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku) • Simulace detailní (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat) • Odlišení úrovní učiva • Otázky a úkoly za témata, lekcemi • Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování) • Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování) • Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, laboratorním pracím, pozorováním aj.) • Náměty pro mimoškolní činnosti s využitím učiva (aplikace) • Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky 	<ul style="list-style-type: none"> • Grafické symboly vyznačující určité části textu • Užití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu • Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu • Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.

<ul style="list-style-type: none"> • Prostředky a/nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky (testy a jiné způsoby hodnocení výsledků učení) • Výsledky úkolů a cvičení (správná řešení, správné odpovědi apod.) • Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.) 	
III. APARÁT ORIENTAČNÍ (4 KOMPONENTY)	
E. Verbální komponenty (4)	
<ul style="list-style-type: none"> • Obsah učebnice • Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj. • Marginálie, vyhmaty, živá záhlaví aj. • Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený) 	

Табл. 3. Структурные компоненты учебника (Průcha 1998: 141)

Попытаемся ныне рассмотреть данную схему применительно к учебнику иностранного языка. Определение структурных элементов, как известно, проводится на основе их доминирующей функции.

Тексты

Основной текст является главным источником учебной информации, предназначенной для усвоения. По оценкам Д. Зуева, общий объём учебного текста в учебнике (имеются в виду не только языковые учебники) составляет в среднем 57 %. Доля основного текста в текстовом отделе составляет около 92,6 % (89 % в лучших учебниках) (Зуев 1983).

Из текстов какого типа состоит основной текст в учебнике иностранного языка? Исследователи называют здесь следующие типы: теоретико-познавательные и инструментально-практические тексты. Поскольку иностранный язык относится к группе предметов с основным ведущим компонентом «способ деятельности», основой учебника иностранного языка являются прежде всего учебные тексты инструктивного, инструментально-практического характера, использующие по преимуществу трансформационную дидактическую функцию с целью выработки у учащихся системы умений и навыков. Особое место здесь, т. о., занимают инструментально-практические тексты. Опираясь на классификацию Д. Зуева, применительно к учебнику иностранного языка можно выделить такие виды инструментально-практических текстов:

1. Тексты, содержащие характеристики основных способов деятельности, необходимых для усвоения учебного материала и самостоятельного добывания знаний. В учебнике иностранного языка примерами таких текстов являются, напр., презентации способов склонения или спряжения.
2. Тексты, содержащие характеристики принципов и правил применения знаний. На этом уровне происходит обобщение и систематизация знаний. Одним из примеров таких текстов в языковых учебниках являются формулировки грамматических правил.
3. Описание задач, упражнений, опытов, экспериментов, ситуаций, необходимых для выведения правил, обобщений для усвоения теоретико-познавательной информации.

Несмотря на особое положение инструментально-практических текстов в языковом учебнике, своё весомое место здесь имеют и теоретико-познавательные тексты с доминирующей в них информационной функцией. Теоретико-познавательные тексты содержат основные термины и язык данной области познания, определения ключевых понятий, основные факты, характеристики основных законов, закономерностей и их следствий, отражение основных теорий, материалы для формирования эмоционально-ценностного отношения к миру и пр. Современный взгляд на роль теоретико-познавательных текстов в познании, однако, переносит акцент с метатекста на индуктивное познание в процессе деятельности.

Д. Зуев отмечает, что не всегда можно однозначно отнести определённый структурный компонент к тому или иному типу. Так, вопросы, задания и упражнения относят к аппарату организации усвоения, однако некоторые из них по доминирующей функции следует отнести к основному тексту (напр., типовые и основополагающие, вопросы и задания для актуализации опорных представлений и действий, задачи на закрепление и повторение и некоторые другие). «Всё зависит от главной идеи основного текста: если задание служит для введения главной идеи основного текста или для развития и закрепления этой идеи, то оно органически входит в основной текст, является его элементом» (Зуев 1983: 128). Подобно этому отрывки из художественных произведений, которые могут быть в иных группах предметов дополнительным текстом, в языковом учебнике становятся элементом основного текста.

Дополнительные тексты, как пишет Д. Зуев, в зависимости от предметной отнесённости учебника составляют в среднем составляет 7,3 % текстового отдела (Зуев

1983: 130). К элементам дополнительного текста исследователь относит документально-хрестоматийные материалы, отрывки из художественной, научно-популярной и мемуарной литературы, художественные описания и повествования, материалы необязательного изучения, обращения, справочный материал дополнительного характера. В типологической предметной группе, куда относится и иностранный язык, в качестве дополнительных текстов чаще всего выступают дополнительные упражнения, задачи и задания. При этом в их фабулу закладывается дополнительная информация, и их выполнение нередко предусматривает получение дополнительных знаний и умений, в т. ч. умения искать и находить необходимую информацию.

Пояснительные тексты в лучших учебниках составляют 2,9 % текстового отдела (Зуев 1983: 130). К пояснительным текстам Д. Зуев относит предметное введение к учебнику к его разделам и главам, определители, сводные таблицы, указатель символических обозначений, список сокращений, примечания и разъяснения, словари, алфавиты и пр. Типологическая группа предметов, к которой принадлежит иностранный язык, по оценкам Д. Зуева, отличается высокой активностью в использовании элементов пояснительного текста. Во всех учебниках этой группы широко используются, в частности, примечания и разъяснения, алфавиты и сводные таблицы.

Содержание текстового отдела хорошо иллюстрирует схема: «what must be known – what should be known – what could be known» (Preparing 1970: 23). В соответствии с ней основной текст можно отнести к категории «must-know», или информация для обязательного усвоения. Категория «could-know», или дополнительные тексты служат для поддержки и углубленного изучения главного текста. Тексты пояснительные, или те, что можно отнести к категории «should-know», необходимы для лучшего понимания и полного усвоения материала.

Внетекстовые компоненты

Аппарат организации усвоения (АОУ) включает элементы, которые «прямо и целенаправленно предназначены для усвоения знаний, определяют конкретные виды деятельности учащихся» (Зуев 1983: 139). Организации усвоения, в классификации Д. Зуева, служат вопросы, задания, упражнения, таблицы, инструктивные материалы, выделения, подписи под иллюстрациями и др.

К ведущим структурным элементам подсистемы АОУ относятся *вопросы и задания*. «Вопросы и задания – вербальные структурные элементы школьного

учебника, при помощи которых достигается наиболее целенаправленная и продуктивная переработка материала учебника в сознании школьника путём активизации его умственных и эмоциональных усилий в процессе самостоятельного усвоения знаний» (Зуев 1983: 139). С учётом доминирующей функции Д. Зуев предлагает различать вопросы-задания (структурный компонент – АОУ) и упражнения и задачи, несущие предметные знания, предназначенные для усвоения (структурный компонент – тексты). Т. о., упражнения, на основе которых выводятся и закрепляются правила, закономерности, общие положения, а также те, которые служат для отработки (закрепления) навыков, умений, относятся к текстовым компонентам, а специальные упражнения, вводимые в учебник для организации усвоения знаний, относятся к системе АОУ.

Упражнения – один из ключевых компонентов, без которых нельзя себе представить учебник иностранного языка. Их отнесение к аппарату организации усвоения, впрочем, вызывает некоторые сомнения. В соответствии с коммуникативным методом в современных учебниках преобладают упражнения, которые строятся на работе с текстом и сами представляют собой основной текст.

Под упражнением В. Онищук понимает «целенаправленное повторение учащимися определенных действий и операций с целью формирования навыков и умений и творческого применения их в изменяющихся условиях» (Онищук 1975:). В. Онищук предлагает классификацию заданий и упражнений на основе дидактической цели. Задания, соответственно, разделяет на:

- 1) пропедевтические (выполняемые задолго до изучения соответствующей темы и актуализирующие необходимые знания, умения и навыки);
- 2) вводные (подготавливающие к усвоению и соответствующим обобщениям);
- 3) иллюстративные (проводимые в процессе изучения нового материала с целью лучшего осмысления и закрепления материала, установления связей между новым и изученным);
- 4) обобщающие (как правило, комплексные задания, приводимые в конце тем или разделов).

Среди упражнений В. Онищук выделяет по дидактической цели пропедевтические, вводные, пробные, тренировочные и контрольные (ibid.: 133). Пропедевтические упражнения подготавливают учащихся к восприятию новых знаний и их применению, вводные помогают создать проблемную ситуацию и подводят учащихся к пониманию правил без их применения, которое проходит на этапе пробных

упражнений. Тренировочные упражнения служат отработке материала в заданных условиях, требующих правильного применения правил. Контрольные (комплексные или синтетические) упражнения предполагают творческое применение знаний в стандартных и изменяющихся ситуациях (ibid.: 133-136).

Существуют и классификации упражнений, специально ориентированные на учебник иностранного языка. Наиболее известно деление языковых упражнений на собственно языковые, речевые и коммуникативные (Акишина 2012).

Таблицы – это «структурный элемент, который призван путём специального расположения сделать зрительно сопоставимыми соотношения двух или нескольких понятий, цифр, слов (или их элементов), обеспечивая тем самым более глубокое и осмысленное усвоение содержания на основе сопоставления, систематизации и обобщения» (Зуев 1983: 153). На свойство таблиц способствовать организации усвоения указывает и И. Маурина: «Учебная таблица в отличие от рисунка указывает приёмы и способы накопления, обработки, анализа, систематизации и обобщения учебной информации, полученной ранее, а также рекомендует действия и операции, приёмы и способы их выполнения, применяемые при усвоении умений и навыков» (Маурина 1976: 159).

Памятки (инструктивные материалы) – образцы программ, направленные на выработку навыков самостоятельной работы с материалом и закрепление полученных знаний (Зуев, 1983: 152). Сюда же относятся и «специальные вставки в текст, отсылающие учащегося к изученному в данном учебнике или изучаемому по другим предметам» (ibid.).

Задачей *цветовых, шрифтовых, конструктивных выделений* является привлечение внимания учащихся к тому или иному элементу текста, ориентируя на его полное и прочное усвоение» (ibid.). Современная дидактическая типография располагает значительными возможностями применения разнообразных графических элементов на уровне разных структурных элементов учебника, что тоже требует продуманного методического подхода. Некоторым аспектам визуальной стороны учебника мы вернёмся позднее в соответствующем разделе диссертации.

Иллюстративный материал (ИМ) включает предметные, художественно-образные, сюжетные, документальные, технические, инструктивно-методические, декоративно-символические изображения, чертежи, схемы, планы, карты, диаграммы, графики и пр. В современном учебнике иностранного языка иллюстративная часть несопоставимо более обширна, чем это было у учебников-предшественников. Мы уже

говорили выше о необходимости очень детальной разработки вопроса использования полиграфических средств в языковом учебнике, так как избыток наглядности, её нецелесообразное применение так же вредно, как и отсутствие наглядности вовсе. М. Шабалин, один из немногих, кто обращается к проблематике графического оформления языкового учебника, отмечает: «В языковом учебнике рисунок призван не столько сам выполнять функцию текста. Рисунок в языковом учебнике... сам является текстом особого рода. Это как бы не буквенно-печатный, а изобразительный текст, рисуночное «письмо» (Зуев 1983: 168).

По отношению к тексту принято выделять 3 группы иллюстраций: ведущие, равнозначные и обслуживающие (Зуев 1983: 170). Д. Зуев заметил, что ведущие иллюстрации, назначение которых самостоятельно раскрывать содержание учебного материала, заменяя основной текст, чаще всего, кроме прочего, применяются именно в языковых учебниках (Зуев 1983: 170). В учебниках русского и иностранного языков «иллюстрация часто используется и для знакомства с новыми словами и понятиями, так как описание, как правило, не может сравниться с иллюстрациями по точности характеристик» (ibid.: 172). Нередки в языковых учебниках и равнозначные иллюстрации, напр., в упражнениях по грамматике родного и иностранного языков (ibid.). Обслуживающие иллюстрации находят применение в книгах для чтения на родном и иностранном языках и пр. Иллюстрации в обслуживающей функции, по мнению Д. Зуева, представляют наиболее частый случай. Автор констатирует также, что в последние годы наблюдается дальнейшее распространение обслуживающей функции иллюстраций и на аппараты организации усвоения и ориентировки (ibid.: 175). Он также высказывает предположение, что указанным трём типам иллюстраций по их функции соответствует преимущественный выбор графического способа реализации наглядности. Так, ведущую функцию наиболее полно выражают карты, диаграммы, сюжетные, предметные, документальные иллюстрации; обслуживающую – декоративно-символические и т. д. (Зуев 1983: 178).

К аппарату ориентировки (АО) относят предисловие, оглавление, рубрикацию, указатели, библиографию, сигналы-символы, колонтитулы. «Уметь разобраться в книге, не читая её от корки до корки, взять из неё то, что необходимо для дела; запоминать только то, что действительно необходимо, не забывая свою память ненужными малозначащими деталями; выработать в себе умение быстро находить необходимый материал – вот далеко не полный перечень тех качеств, который поможет

воспитать в школьнике хорошо продуманный, построенный на постепенном нарастании сложности аппарат ориентировки» (Зуев 1974: 45).

Предисловие – это, собственно говоря, первый связный текст, с которым учащийся встречается в учебнике, и это требует от авторов продуманного подхода. По наблюдениям Д. Зуева, предисловие может иметь форму трёх структурных элементов, различных по своей доминантной функции: введение в изучаемый предмет (или предметное введение), инструктивно-методическое предисловие (посвящённое самому учебнику, его устройству и приёмам пользования им) и смешанный тип (включающий в себя элементы двух предыдущих, с преобладанием одного из них) (Зуев 1983: 184). Предметное введение, по мнению Д. Зуева, целесообразно в учебнике, с которого начинается изучения данной дисциплины. Предисловие инструктивно-методического плана должно быть составной частью каждого учебника. М. Нечкина и П. Лейбенгруб считают необходимым иметь в учебнике помимо непосредственного эмоционального обращения авторов учебника к ученику своеобразную памятку «Как работать с учебником», ориентирующую учащихся на специфику работы (в том числе и самостоятельной) с текстом учебника, документами, картами, иллюстрациями и т. п. (ibid.).

Оглавление (или содержание) как элемент аппарата ориентировки далеко не всегда в полной мере используется авторами языковых учебников. Нередки примеры т. наз. «глухих» содержаний типа «Урок 1. Урок 2.» и т. д., не несущих никакой функциональной нагрузки. Известны и другие примеры, когда оглавление (содержание) представляет собой до деталей проработанный силлабус, даже при беглом просмотре дающий исчерпывающее представление о содержании курса, его компонентах (напр., разделение грамматических структур, лексического материала, языковых функций и пр.). Примеры содержаний обоёго типа мы помещаем в соответствующем разделе данной работы.

Рубрикация. Как пишет Г. Донской, основной текст имеет иерархическое строение и определяет структуру учебника в целом (Донской 1980: 125). Под иерархией понимается как организация материала по признаку «главное» – «второстепенное», так и комплекс графических элементов, ведущих учащихся по тексту. Разработкой графических способов иерархизации текста глубоко занимался В. Рывчин. В своих работах он оперирует понятием «степень активности» графики. Так, в его графической концепции заголовки разделов наиболее активны и сопровождаются обобщающей иллюстрацией. Заголовки глав и параграфов имеют среднюю степень активности, а

заголовки к вспомогательным материалам, к вопросам и заданиям имеют активность, достаточную только для того, чтобы лишь умеренно сигнализировать их присутствие (Рывчин 1980: 88).

Такой компонент аппарата ориентации, как *сигналы-символы* в последние годы привлекает повышенное внимание создателей учебных материалов. Одним из доводов усиления сигнальных (часто невербальных) компонентов является желание авторов создать учебник для мультязыковой аудитории. С другой стороны, ряд авторов видит в более широком применении сигналов резервы компрессии материала и, следовательно, увеличения компактности издания. Исследуются, в частности, возможности сигнальной грамматики (Škodová, Štindlová 2008: 311).

В структурном компоненте «аппарат ориентировки», как известно, очень тесно связаны текст и графика, вербальная информация и её визуализация. Рассмотрим в кратком обзоре некоторые возможности практической реализации аппарата ориентировки, в частности оформления оглавления и сигналов-символов.

Сравнивая оглавления в различных языковых учебниках, нетрудно заметить, что этот структурный компонент имеет в них неодинаковую степень информативности. Так, подробное содержание академического курса чешского языка под ред. А. Широковой наглядно представляет syllabus курса. Этого формата придерживались и многие последующие авторы языковых учебников.

Урок 1	59
Moje godina Род, число и падеж имен существительных. Склонение существительных женского рода твердой разновидности (тип <i>žena</i>). Склонение прилагательных женского рода твердой разновидности и притяжательных местоимений <i>má, tvá, svá</i> (<i>moje, tvoje, svoje</i>). Спряжение глаголов типа <i>pracovat, žít</i> . Предлоги <i>v, na</i> . Союзы <i>a</i> и <i>ale</i> .	
Урок 2	68
Byt Склонение неодушевленных существительных мужского рода твердой разновидности (тип <i>byt</i>). Склонение прилагательных мужского рода твердой разновидности и местоимений <i>můj, tvůj, svůj</i> . Главные члены простого двусоставного предложения. Глагол <i>být</i> и его соответствия в русском языке. Предлоги <i>od, do, u, z, vedle</i> .	
Урок 3	78
Universita Склонение одушевленных существительных мужского рода твердой разновидности (тип <i>student</i>). Именительный и винительный падежи множественного числа прилагательных твердой разновидности, относящихся к одушевленному существительным мужского рода. Настоящее время глаголов типа <i>prosit, umět, dělat</i> . Образование наречий. Предлоги <i>podle, před</i> .	
Урок 4	89
Naše město Склонение существительных твердой разновидности среднего рода (тип <i>město</i>). Склонение прилагательных среднего рода твердой разновидности и притяжательных местоимений <i>mé, tvé, své</i> . Спряжение глаголов <i>psát, brát, nést, tisknout</i> в формах настоящего времени. Предлоги <i>kolem, přes, za, k, proti, po</i> .	

(Широкова 1973)

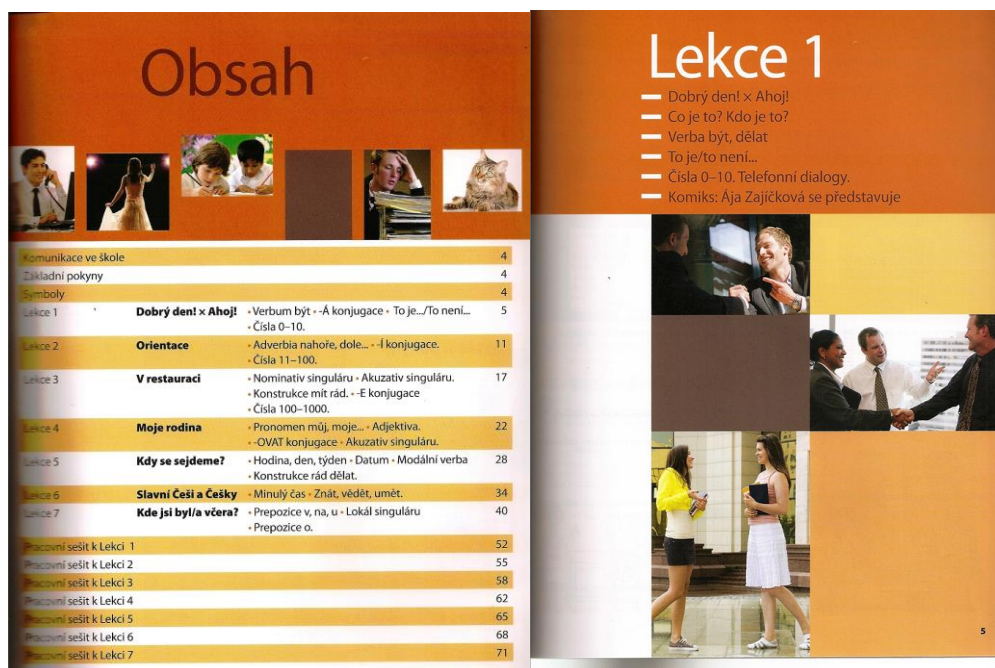
В учебнике немецкого языка Б. Вацлавецовой, Ш. Сладовниковой грамматический компонент силлабуса представлен в скрытой форме. Учащемуся предлагается серия тематико-ситуативных блоков:

Obsah/Verzeichnis

Úvod/Einleitung.....	3
1. Hallo!Wie geht's?.....	5
1.A Willkommen.....	8
1.B Und wie ist Ihr Name?.....	8
1.C Woher kommen Sie?.....	10
1.D Zahlen.....	14
1.E Internationalismen.....	16
2. Begegnungen.....	21
2.A Leute, Leute.....	21
2.B Angaben zur Person.....	23
2.C Einladung.....	24
2.D Ein Ratespiel.....	26
2.E Bestellen im Lokal.....	27
3. Guten Tag, ich suche.....	31
3.A Rupien, Dollar, Euro.....	31
3.B Im Möbelhaus.....	32
3.C Haushaltsgeräte.....	34
3.D Im Kaufhaus.....	35
3.E Gebrauchte Sachen.....	37

(Waclawicová, Sladovniková 2006)

Авторы учебника «Čeština Expres» работают с двумя видами содержания: общее содержание к учебнику, в котором графически отделены функционально-тематический и грамматический материал, и обзорное к отдельным лекциям:



(Holá, Vořilová 2011)

В содержании учебника Гасил-Лобур-Паламарчук «Чеська мова для українців» внимание учащегося направлено прежде всего на тематико-ситуативный аспект синтаксиса, однако грамматический компонент также представлен достаточно подробно:

Основний лексико-граматичний курс

Урок 1.

Я та моя сім'я. Родинні стосунки. Опис зовнішності. Риси характеру. Дієслова *byt* і *mit*. Минулий час дієслів. Питальні слова у чеській мові. Порядок слів у реченні..... 36

Урок 2.

Помешкання. Поділ дієслів на класи. Відмінювання дієслів у теперішньому часі. Зразок *dělat* та *pracovat*. Прийменники *u, mezi, kolem, na, pod, nad, před, přes, vedle*48

Урок 3.

Місто. Прогулянка по Празі. Відмінювання дієслів у теперішньому часі. Зразок *platit, myslet, rozumět*. Модальні дієслова. Прийменники *s, z*60

(Гасил, Лобур, Паламарчук 2011)

Чистым и лаконичным графическим дизайном отличается содержание в учебнике английского языка для самоучек издательства Computer Press. В самом содержании, однако, грамматический и лексический материал не дифференцирован:

Obsah

Předmluva	4
unit 1 Představování, časování slovesa „to be“	6
unit 2 Povolání, přítomný čas prostý	12
unit 3 Dny v týdnu, hodiny, přítomný čas prostý	18
unit 4 Rodina, přivlastňování, množné číslo podstatných jmen	24
unit 5 Opakovací lekce	30
unit 6 Oblíbené a neoblíbené věci, osobní zájmena ve 3. a 4. pádu	34
unit 7 Dům a byt, vazba there is/are, přídavná jména	40
unit 8 Místa ve městě, předložky místní, udávání směru	46
unit 9 V kavárně, vysoké číslovky, návrhy	52

(Angličtina pro samouky 2009)

Содержание к учебнику А.Моулеовой, Р. Лексовой отражает его функционально-тематическое наполнение лишь в самых общих чертах. В гораздо большей степени в нём отражено структурное деление лекции на аспекты:

Obsah

Úvod	5
1 LEKCE 1 Getting to Know you	7
1. Grammar	8
2. Vocabulary	13
3. Reading	15
4. Listening and Speaking	16
5. Everyday English	17
2 LEKCE 2 The Way We Live	19
1. Grammar	20
2. Vocabulary	25
3. Reading and Speaking	26
4. Listening and Speaking	28
5. Everyday English	29
3 LEKCE 3 It All Went Wrong	31
1. Grammar	32
2. Listening and reading	40
3. Vocabulary	41
4. Everyday English	43

(Mouleová, Lexová 2006)





Множеством интересных методических и графических идей отличается учебник «Времена 1». Концепция учебника построена со знанием восприятия подростков. Это касается как выбора тем, так и способа подачи материала. Содержание учебника, приводимое ниже, хорошо иллюстрирует свежесть и новизну этого подхода.

Obsah

Vítáme tě!	6
I. část – Azbukové období	7
Lekce na přání	
1-ый урок Lekce na přání Daniely: Když se učím rusky, chci o Rusku něco vědět.	7
Reálie Ruska	9
2-ой урок Úvodní ústní rychlokurs ruské výslovnosti	12
Рэпка	12
3-ий урок Lekce na přání Pavla: Chci se naučit azbuku (1. část).	18
Азбука – písnička	18
Překlad ruských slov na základě podobnosti s češtinou	20
4-ый урок Lekce na přání Honzy: Chci se naučit azbuku (2. část).	23
Кто что? Кто тут? Кто там? – rozhovory	23
Naučíš se číst a psát písmena: А, К, М, О, Т, Д, В, Н, У, Э, Е, Я	24
5-ый урок Lekce na přání Martina: Chci se naučit azbuku (3. část).	30
В Интернетe. На скайпе – rozhovory	30
Naučíš se číst a psát písmena: Б, З, И, П, Р, С, Г, Й, Ы	30
Seznamujeme se	33

(Chamrajeva, Ivanova, Broniarz 2009)

Пример очень тщательно проработанного содержания, содержащего подробный силлабус курса, находим в следующем учебнике немецкого языка. В отдельных растрах здесь даны темы и тексты, языковые функции согласно «Общевропейским рекомендациям», элементы произношения и рубрика «учись учиться», в которой учащиеся знакомятся с эффективными учебными стратегиями.

Inhalt	Themen und Texte	Sprachhandlungen	Grammatik	Aussprache	Lernen lernen
5 Start B1 	Rückblick und Wiederholung Geschichten rund ums Erinnern Urlaubserzählungen Texte: <i>Die Idee</i>	Fragen stellen und beantworten über Fotos und Erinnerungen sprechen eine Geschichte nach erzählen über sich selbst erzählen und schreiben	Wiederholung, Nebensätze, Präteritum	Wortakzent	Wortfelder und Wortfamilien ergänzen
12 Zeitpunkte 	Zeitgefühl, Lebenszeit die Geschichte des Branden- burger Tors Texte: Gedicht, Szenen aus einem Hörspiel: <i>Memo</i> Wortfelder: Zeit, deutsche Geschichte	über Zeit und Zeitgefühl sprechen Informationen kommentieren über deutsche Geschichte sprechen	Nebensätze mit <i>während</i> Präteritum über unregelmäßigen Verben Nominalisierung mit <i>zum</i> Wdh.: Präteritum, Sätze mit <i>wenn ... (dann)</i>	das z	Lernen mit Rhythmus und Bewegung
28 Alltag 	Alltagsstress auf der Bank / bei der Polizei Stress: Ursachen und Strategien Lachen ist gesund Texte: Auszahlungsquittung, Zeit- schrift: <i>Mein Job frisst mich auf</i> , Sprichwörter, Cartoon Wortfelder: Alltagsprobleme, Bank	über Alltagsprobleme sprechen Ratschläge geben etwas begründen	Konjunktiv II (Präsens) der Modalsverben Konjunktionen: <i>darum, deshalb,</i> <i>deswegen</i> gradierende Adverbien: <i>ein bisschen, sehr, ziemlich,</i> <i>besonders</i> Wdh.: Nebensätze mit <i>weil</i> , Imperativ	höfliche Intonation	Dialogtraining mit Rollenkarten
46 Männer – Frauen 	Männer und Frauen Rollenklischees Partnerschaft Texte: Wörterbuchauszug, Inter- view, Sketch, Lied: <i>Aurflie</i> Wortfelder: Partnerschaft, Streit	über Männer, Frauen und Klischees sprechen jemandem zustimmen oder widersprechen über Partnerschaftsprobleme sprechen	Infinitiv mit <i>zu</i> Adjektive mit <i>un-</i> und <i>-los</i> Wdh.: Nebensätze mit <i>das</i>	lange und kurze Vokale	Wörter in Gegensatzpaaren lernen

(Bettermann 2008)

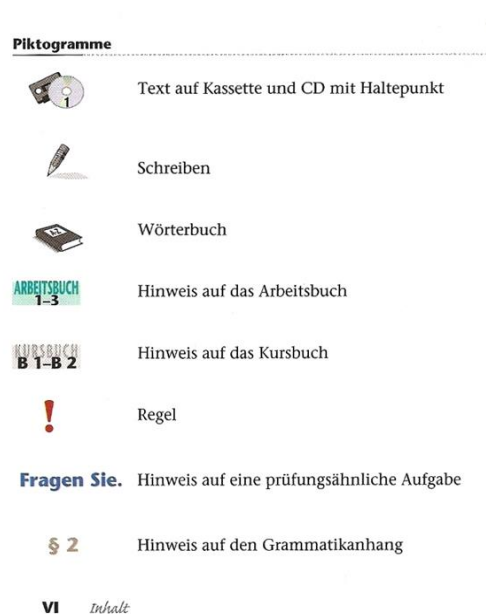
В современных учебниках иностранных языков находим многочисленные примеры использования сигналов и пиктограмм (Mouleová, Lexová 2006, Holá, Vořilová 2015, Nývltová, Pinková 2008 и др.). Всевозможные символические изображения

призваны помочь учащемуся хорошо ориентироваться в учебнике, при этом они достаточно лаконично заменяют вербальный метатекст.



(Chamrajeva, Ivanova, Broniarz 2009)

Последовательно работает с системой пиктограмм и учебник немецкого языка «Tangram aktuell I»:



(Tangram aktuell 1 2006)

Перед авторами современных учебников иностранного языка стоит нелёгкая задача не только разработки соответствующих структурных элементов внутри одной учебной книги, но и перераспределения этих элементов в рамках учебного комплекса. Абсолютное большинство современных лингводидактов справедливо считают, что учебник – это лишь одно из звеньев (пусть и важнейшее) в учебном комплексе, который один способен вполне удовлетворить запросы сегодняшней дидактики

(Д. Зуев и др.). «Учебный комплекс представляет собой систему дидактических средств обучения по конкретному предмету (при ведущей роли учебника), создаваемую в целях наиболее полной реализации воспитательных и образовательных задач, сформулированных программой по этому предмету и служащих всестороннему развитию личности учащегося» (Зуев 1983: 215).

Л. Айдарова видит в основе построения учебного комплекса три внешне самостоятельные, но внутренне взаимосвязанных элемента: учебник в обычном понимании, сборник задач, упражнений и хрестоматийных текстов и особая рабочая тетрадь. Такое деление она объясняет психологическими особенностями человеческой деятельности, включающей план ориентировки (учебник соответственно даёт основное содержание материала и способы его анализа), план освоения отдельных операций и действий, направленных на анализ материала (этому служит сборник задач, упражнений или хрестоматийных текстов) и план обобщения (в проекте Л. Айдаровой это была рабочая тетрадь по русскому языку для младших классов, предназначенная для краткой записи детьми того, что и как открывается ими в ходе исследования родного языка) (Айдарова 1980: 237).

Примером успешной реализации современного учебного комплекса (хотя сама автор предпочитает называть это комплектом) можно считать учебники Л. Голой. Учебник «Czech Express» включает собственно учебник, рабочую тетрадь, CD с аудиозаписями, приложение с языковой адаптацией и веб-сайт для учителей. В последнее время автор с сотрудничестве с соавторами также разработала набор наглядных пособий для работы в классе.

Не останавливаясь подробно о составных частях учебного комплекса, мы всё же считаем нужным сказать несколько слов о такой его составляющей, как *книга для учителя*. Книги для учителя значительно варьируются в видах и степени методической поддержки преподавателя. Назовём лишь некоторые распространённые типы:

1. Книга для учителя повторяет учебник, при этом содержит несколько замечаний о цели урока и идеи для некоторых дополнительных упражнений.
2. Является детальной разработкой всего курса шаг за шагом. Оптимально даёт максимум поддержки с оговоркой, что книга для учителя – это совет, а не предписание, и учитель всегда может отбросить лишнее.
3. Книга для учителя представляет собой детальную разработку нескольких первых уроков, к остальным урокам содержит просто заметки. Учитель постепенно обретает свободу действий (Cunningsworth 1987: 52).

Степень поддержки, содержащейся в книге для учителя, также может варьироваться в зависимости от того, является ли он носителем изучаемого языка или нет. Неноситель языка, разумеется, не обладает таким языковым чутьем, как носитель, поэтому нуждается в большей эксплицитности объяснения.

Выводы к пункту 2.4.3

Ставя перед собой цель дать теоретическое обоснование учебника чешского языка для украинцев, мы исходим из понимания учебника как системы структурных компонентов, в которой реализуются основные педагогические функции. С опорой на классическую схему структурных компонентов, впервые представленную Д. Зуевым, и с учётом типологической отнесённости иностранного языка к предметам с ведущим компонентом «способ деятельности» мы попытались определить объём и содержание текстового отдела языкового учебника, аппарата организации усвоения и аппарата ориентировки. В качестве иллюстрации мы привели некоторые возможности реализации аппарата ориентировки в различных языковых учебниках. Даже небольшая выборка примеров демонстрирует большое разнообразие авторских подходов к этому структурному компоненту, и в то же время позволяет сделать вывод о том, что далеко не все авторы в полной мере используют его потенциал.

2.4.4 Организация материала в языковом учебнике (вопрос силлабуса)

Силлабус представляет своего рода несущую конструкцию учебника или любой учебной программы, в которой определены:

- 1) цели обучения,
- 2) список материала, который необходимо для этого преподавать/изучить,
- 3) распределение материала в соответствии с уровнем учащихся и с учётом временной дотации,
- 4) ориентировочные способы достижения поставленных целей, выбор методик и материалов,
- 5) способы оценки полученных знаний и умений (Dubin, Olshtain 1991: 28).

В то время как куррикулум занимается планированием, имплементацией, оценкой и администрированием учебных программ, силлабус более узко сосредоточен на выборе и градации содержания образования: «*Curriculum* – program, the broadest contents in which planning for language instruction takes place, either on the national level or

for a community's schools. ... *Syllabus* – a more circumscribed document, usually one which has been prepared for a particular group of learners (Dubin, Olshtain 1991: 3).

По Д. Уилкинсу, в каждом силлабусе необходимо работать с тремя главными компонентами: понятия, функции, структуры, которые, соответственно отвечают на вопросы *что, почему, и как* сообщается (Wilkins 1976: 42).

Относительно того, что должно стать ядром силлабуса, исследователи высказывают различные соображения. К. Брумфит, к примеру, считает, что ядром силлабуса должна быть грамматика. Вокруг неё спирально развиваются понятийные, функциональные и ситуационные компоненты (Yalden 1987: 111).

Дж. Ялден классифицирует силлабусы по следующим типам:

1. Традиционный силлабус (*the traditional syllabus*), представляющий собой список лингвистических структур и слов, которые предстоит изучить. Несмотря на то, что структурные силлабусы в чистом виде сегодня практически не используются, важность структурного компонента при изучении языка признаётся большинством исследователей. В пользу традиционного силлабуса высказывался Р. Ладо (R. Lado): «The situations, even if sampled adequately, do not insure coverage of the language system, while the language system will be adequate in all situations with which the student is familiar» (Yalden 1987: 28). Дж. Ялден также высоко оценивал роль структурного компонента в любом силлабусе: «Communication is unsystematic and unpredictable, but we use systematically learned and organized language to achieve it. The systematically-learned language needs to become part of the language system used as unconsciously as possible» (Yalden 1987: 128).

2. Ситуационный с. (*the situational s.*) и близкий к нему тематический на основе более общих и частных тем (*thematic, topic s.*).

3. Понятийный с. (*the notional s.*), который основан на том, что одна функция может быть реализована несколькими грамматическими средствами, и, наоборот, одна грамматическая форма может обслуживать несколько функций.

4. Коммуникативный с. (*the communicative s.*). Этот тип Дж. Ялден разрабатывает наиболее подробно, определяя параметры, которые учитывает такой силлабус:

- 1) цели учащихся;
- 2) условия, в которых учащиеся будут пользоваться языком;
- 3) социальные роли учащихся и их потенциальных собеседников;
- 4) коммуникативные события: каждодневные ситуации, учебное, профессиональное общение;

- 5) языковые функции (то что учащиеся будут делать при помощи языка);
- 6) языковые понятия (понятия, о которых учащиеся будут способны говорить);
- 7) дискурсионные и риторические умения;
- 8) варианты языка и уровни устной и письменной речи;
- 9) грамматическое содержание;
- 10) лексическое содержание.

Коммуникативный силлабус, как видим, является синтетическим типом, в котором делается попытка объединения понятий, функций и структур. Дж. Ялден считает структурно-функциональный силлабус, в котором форма и коммуникативные функции представлены отдельно, самым простым способом достичь коммуникативного силлабуса.

По оценкам Ф. Дабин и Э. Олштайн, в последние годы можно наблюдать преимущественно четыре типа силлабусов в языковых программах: структурно-грамматический, семантико-понятийный, функциональный и ситуационный. Структурно-грамматический (или лингвистический) подразумевает группировку материала вокруг таких явлений как времена, артикли и пр. Семантико-понятийный силлабус основан на широких темах-областях: пространство, время, необходимость и т. д. Функциональный силлабус уделяет центральное внимание социальным функциям языка, напр., приглашение, извинение, отказ и т. д. Типичным примером материала, построенного на ситуационном принципе силлабуса, является туристический разговорник. Ф. Дабин и Э. Олштайн объединяют все эти типы силлабуса по принципу *discrete units* – разбивки на элементы. Целостный подход, при котором подчёркиваются не эти порции материала, а непрерывный процесс общения, характерен для коммуникативного силлабуса. В его основе – лингвистические, функциональные и тематические элементы, отобранные с целью удовлетворить коммуникативные потребности учащегося (Dubin, Olshtain 1991: 37): «The discrete point of view focuses on form, accuracy and analysis while the holistic point focuses on function, fluency, and use» (ibid.: 114).

З. Колина считает целесообразным организовать учебный материал языкового учебника по тематико-ситуативному принципу. Её концепция учебника предусматривает текст на лексическую тему как основу каждого раздела, вокруг которой создаются лексико-грамматические и коммуникативные упражнения, темы для бесед и сочинений. Грамматический материал при этом вводится в виде краткого

грамматического комментария, таблиц, схем и структурно-модельных образцов (Колина 1979: 133).

Каждый тип силлабуса в свою очередь может иметь несколько вариантов формата (по Dubin, Olshtain 1991):

1. Линейный формат (*the linear format*), подходящий для изучения грамматики и структур. Здесь важен порядок расположения материала и его градация. Этот порядок определяется лингвистическими и педагогическими принципами.

2. Модульный формат (*the modular format*) – максимально гибкая система, предназначенная главным образом для интегрированного тематического и ситуационного содержания с ориентацией на умения. Каждый модуль при этом состоит из цепочки заданий, в течение нескольких занятий развивающих те или иные умения в рамках одной ведущей темы.

3. Циклический формат (*the cyclical format*), позволяющий работать с темами многократно, но каждый раз на более сложном уровне.

4. Матричный формат (*the matrix format*), хорошо сочетающийся с ситуационным силлабусом и дающий возможность гибко выбирать тему из содержания.

5. Сюжетный формат (*the story-line format*), сочетающийся с понятийным или функциональным силлабусом.

А. Каннингсворт рассматривает линейный и циклический формат силлабуса. Циклический, по его мнению, подходит для обучения на краткосрочных курсах. Даже учащиеся, не окончившие полный курс, уходят с минимальной коммуникативной способностью. Это тип хорош для взрослых учащихся, которые изучают язык с конкретными практическими целями и ожидают результат в непосредственном близком будущем. Линейный тип отвечает потребностям долгосрочного обучения с высокими требованиями к точности полученных знаний (средняя школа, университет) (Cunningsworth 1987: 26).

Выбор того или иного типа и формата силлабуса зависит от условий обучения. Ф. Дабин и Э. Олштайн предлагают следующую очередность силлабусов: ситуационный на ранних этапах обучения, затем после освоения базовой грамматики более холистический подход с переходом к коммуникативным видам деятельности. Другой вариант курса – вначале тематический, коммуникативный, позднее сосредоточенный на точность и форму (т. е. вначале холистический, затем аналитический). Второй тип нам кажется более применимым в обучении иностранному языку детей.

В другой своей работе Дж. Ялден описывает следующие виды syllabus в языковом учебнике:

1. Функциональный с. (*the functional syllabus, the negotiated s.* как вариант функционального с.).
2. Естественный, или предметный (*the natural s., the subject-matter s.*, напр., методом погружения в языковую среду (*immersion*)).
3. С. на основе заданий, или процедуральный (*the task-based (procedural) s.* (основное внимание уделяется выполнению задач, второстепенное – изучению необходимых для этого форм) (Yalden 1996: 62-65).

Автор этой классификации указывает, что выбор типа syllabus зависит от уровня подготовки учащихся. Функциональный syllabus, по его мнению, оптимально подходит при изучении иностранного языка для специальных целей, *negotiated* – для учащихся такого же направления, но более продвинутого уровня, естественный syllabus находит свое применение в системе общего образования, предметный – в этой же системе, но в тех случаях, когда необходимо достичь быстрого прогресса во втором языке. Syllabus на основе задач оправдывает себя там, где средства для изучения иностранного языка ограничены, в частности, в условиях обучения вне языковой среды (*ibid.*). Модель основана на принципе перемещающегося фокуса в соответствии с обстоятельствами, в которых проходит обучение. Дж. Ялден предложил гибкую систему syllabus с учетом уровня продвинутости учащихся (*the proportional model*) (Yalden 1987: 124). Syllabus с самого начала имеет черты структурного, функционального и понятийного, в процессе обучения смещается лишь фокус¹⁶.

Олрайт справедливо указывает на то, что на начальном этапе должное внимание должна быть уделено системной стороне языка: «This phase is for complete beginners, and need not last long, but it seems essential to provide some basic knowledge of the systematic or categorial side of language before one can expect learners to go on to a more

¹⁶ «We can shift the emphasis as we wish, from structural to communicative aspects of language and back again. For example, we can come up with a syllabus of 'variable focus' (Allen, 1979) in which we begin with the emphasis placed squarely on structural considerations, as it has been in the past, and then gradually arrange for the focus to change to communicative, and eventually phase into teaching through the language» (Yalden 1987: 96). «At level 1 the main emphasis is on structural practice, and functional and instrumental practice will be, relatively speaking, out of focus'. Similarly level 2 emphasises functional practice, and level 3 instrumental practice, but at both levels the other types of practice remain in the background ready to be utilised as the need arises. By making use of a variable focus technique we give recognition to the fact that there are three types of practice (structural, functional, instrumental) which interrelate, which are interdependent and which co-exist at all levels of language learning. At the same time, the notion of 'primary focus' ensures that at all times the lesson content remains under control and adapts to the needs of the student at any given level of proficiency» (Yalden 1987: 114).

interactive mode of learning. Absolute beginners cannot be expected to solve communication problems» (Yalden 1987: 123).

Д. Уилкинс также считает, что на начальных этапах обучения силлабус должен быть преимущественно структурный, постепенно на более продвинутом этапе переходить в семантический (функциональный) (Wilkins 1976: 68). По его мнению, понятийный силлабус не подходит для общих курсов (которые с их отдаленным результатом являются, скорее, инвестицией в будущее), однако, даёт возможность эффективно коммуникативно развивать то, что уже было изучено: учащиеся, т. о., восполняют пробелы в знаниях, одновременно ощущая, что это свежий материал, а не просто повторение. Это хорошо соотносится с принятой нами идеей построения учебного материала в форме концентров.

Силлабус, который определяет не только то, чему учить и в каком порядке вводить материал, но и представляет возможности практической реализации силлабуса в виде учебных изданий, т. е. работает на этапе презентации материала, называется *педагогическим силлабусом* (Yalden 1987: 95). «The pedagogical syllabus provides a repertoire of words and phrases, chosen as exponents of functions and suitable to the topics identified as important to the learner. It is the teacher's role to make this repertoire come to life by choosing and carving out communicative activities of a wide variety» (Yalden 1987: 144).

Каким образом в силлабусе сочетаются грамматический, функциональный и понятийный компоненты? Однозначного соответствия между этими компонентами нет, поэтому решение, какие формы вводить через какие функции и понятия, arbitrarily (Nunan 1988: 85). В любом случае каждый силлабус должен в той или иной мере учитывать все эти компоненты: «At an elementary level at least, a functional syllabus without reference to structures would be as unworkable in the classroom as a structural syllabus without reference to its communicative potential would be unusable in the outsider world» (Cunningsworth 1987: 8). Автор учебников чешского как иностранного Л. Гола работает с т. наз. многослойным силлабусом (*vícevrstvý syllabus*): каждая коммуникативная ситуация, стоящая в центре силлабуса, содержит одновременно материал для освоения произношения, лексики, грамматики и языковых функций. Грамматический материал, который в учебнике не занимает центрального места, находит свое развитие в приложении, где объясняются и отрабатываются структурные явления.

Выводы к пункту 2.4.4

В распоряжении современного автора языкового учебника имеется очень широкая палитра силлабусов и их форматов. При этом следует подчеркнуть, что нет «плохих» или «хороших» типов силлабуса: эффективной может быть как эклектика разных типов, так и их смена на определённых этапах обучения (подробнее см. главу, посвященную начальному обучению чешскому языку). Принимая во внимание специфику чешского языка как высокофлективного, а также учитывая особенности нашей целевой группы при выборе силлабуса курса чешского языка для начинающих мы опираемся на пропорциональную модель силлабуса, включающую структурный, понятийный и функциональный планы с особым акцентом на структурном компоненте (при этом грамматика может быть представлена как в явном, так и в скрытом виде). Целям краткосрочного обучения с достижением близких практических результатов отвечает, прежде всего, циклический (с элементами сюжетного) формат силлабуса. В последующих главах мы попытаемся выяснить, каким образом в учебниках чешского языка для украинцев сочетаются грамматический, функциональный и понятийный компоненты, и насколько арбитранно решение в каждом конкретном случае.

2.4.5 Учебный текст. Дидактическая трансформация. Язык и стиль изложения

Для того, чтобы определённые научные знания стали достоянием учащихся, необходима специальная обработка этой информации, её трансформация в форму, понятную, интересную и легко усвояемую для тех, кому она предназначена. Д. Зуев определяет три главных направления такой дидактической трансформации:

- 1) обеспечение доступности содержания для учащихся данного возраста,
- 2) установление значимых для данных учащихся связей изучаемого материала с жизнью и практикой,
- 3) оптимальная активизация учения путём введения элементов проблемного изложения, усиления его убедительности, интересности и эмоциональной выразительности (Зуев 1983: 66).

А. Сохор, который глубоко занимался проблематикой учебного текста, выделяет следующие виды и способы дидактической переработки информации:

1. Свёртывание (сокращение, сжатие, конденсация, сужение, минимизация, редукция) за счёт:
 - 1) опущения ясного из контекста, предполагаемого известным;

- 2) опущения сведений, которыми можно пренебречь без большого ущерба для понимания главного;
- 3) использование языка и стиля научного изложения.
2. Развёртывание (расширение, распространение) за счёт:
 - 1) полноты (развёрнутости) доказательств;
 - 2) примеров, конкретизации, фактического материала;
 - 3) исторических экскурсов;
 - 4) сравнений и аналогий;
 - 5) повторений (как правило, в различных формах) в целях большей надёжности усвоения;
 - 6) учёта разных стилей мышления;
 - 7) популяризации научного изложения.
3. Переструктурирование (изменение логической структуры), с изменением объёма сообщений непосредственно не связанное. Осуществляется путём перехода к другим исходным понятиям и способам доказательства, а также установления содержательных отношений.
4. Комбинированный способ в зависимости от преобладающего вида переработки (Сохор 1978: 96).

Характер текста во многом определяется типологией предметной группы, к которой он относится (об этом мы уже говорили в разделе, посвящённом типологии учебных дисциплин). Существует, однако, ряд свойств, необходимых любому учебному тексту для успешного выполнения им дидактических функций. К таким свойствам относятся язык и стиль учебного текста, методы изложения материала и типы аргументации, степень концентрации текстовой информации, логические связи (как между предложениями в тексте, так и между новым и старым материалом, логическое структурирование и дозировка) и др. (Обзор 1977: 187).

Обращаясь к проблематике языка и стиля учебных текстов, Ю. Кулюткин пишет: «Стиль учебного текста определяется тремя основными факторами: целевыми функциями текста, характером его содержания и психологическими возможностями работающих с текстом учащихся. Безотносительно к этим факторам нельзя сколько-нибудь определённо говорить об особенностях языка учебника, о его внутренней логике, об уровне его доступности (трудности), о способах изложения фактов и раскрытия теоретических положений, об их обоснованности и т. д.» (Кулюткин 1977: 91). Исследователь выделяет следующие функциональные стили учебного текста:

1. Предметно ориентированные тексты, цель которых охарактеризовать предмет в его естественных связях и зависимостях, в его отношениях к другим объектами.

Сюда относятся описательные и теоретико-познавательные тексты.

2. Ценностно ориентированные тексты. Объект характеризуется по отношению к человеку, к его нормам, идеалам и целям.

3. Инструментально ориентированные тексты, раскрывающие способы действия, необходимые для преобразования объекта. «Инструментальная идея – это идея о том, как следует действовать в определённых условиях, а само содержание текста составляют программы и инструкции, указывающие на способ достижения целей, на методы и приёмы решения задач. Для того чтобы получить инструментальный эффект, т. е. эффект освоения человеком определённых способов действия, в сообщениях должны быть описаны и сами эти способы, и даны практические примеры применения тех или иных способов при решении задач» (Кулюткин 1977: 92).

Типичными методами изложения материала в учебниках являются индуктивный (от части к целому) и дедуктивный (от целого к частям). По наблюдениям А. Прудниковой, в языковом учебнике индуктивный метод представлен следующим способом изложения: вначале учащимся предлагается текст для наблюдения над языковыми фактами, затем следуют вопросы и задания, переходящие в выводы. При дедуктивном методе изложения урок начинается с изложения грамматического правила или определения, далее следуют объяснения этого правила и работа по его применению на практике (Прудникова 1974: 85).

Метод изложения учебного текста зависит от метода обучения. «Если учебный текст, соответствующий объяснительно-иллюстративному методу обучения, сродни лекции, то текст, соответствующий проблемному, поисковому методу, должен быть ближе к беседе, должен создавать атмосферу контакта автора с читателем, совместного поиска истины» (Граник 1975: 84). «В наше время учебный текст, «беседующий» с читателем, используют главным образом в программированных учебниках и учебных пособиях. Это естественно: так как учебный текст принимает на себя некоторые «человеческие», учительские функции, такие как эмоциональная окраска материала, возбуждение интереса, поощрение учащегося» (ibid.: 84). «Форма свободной беседы как форма учебного текста открывает перед авторами учебников возможности таких способов подачи учебного материала, которые были бы не вполне уместны в жесткой манере объяснительно-иллюстративного изложения: образная характеристика понятий

и отношений, элементы игры для наиболее полного соответствия логике учебного предмета, темы, проблемы» (ibid.: 85).

Говоря о способах аргументации в тексте, различают четыре её типа:

- 1) наступательная (выражение собственных мнений путём противопоставления их противоположным аргументам),
- 2) оборонительная (защита собственных аргументов), развивающая (сообщение собственного мнения, не исходя из противоположного),
- 3) критическая (критика отрицательных вариантов).

Ученые считают, что при изложении информации воспитательного характера (что характеризует, в частности, школьные учебники), наиболее эффективна наступательная аргументация, за ней следует аргументация оборонительная (Обзор 1977: 190).

Степень концентрации текстовой информации, информационная насыщенность текста, его композиционно-логическая структура – основные параметры, определяющие степень трудности текста. В. Кулиш отмечает, что «тексты, в которых основная смысловая нагрузка расположена в середине или рассредоточена по всему тексту, воспринимаются хуже, чем те, смысловое ядро которых находится в начале или конце изложения. Экспериментально доказано, что при чтении лучше воспринимаются тексты, в которых основная мысль расположена в начале, а не в конце текста. ... Проведенные нами эксперименты на материале коротких общественно-политических текстов доказали, что при аудировании имеет место противоположное явление. На слух воспринимается лучше тот текст, в котором главная мысль расположена в конце, а не в начале текста» (Кулиш 1979: 129).

Установление в тексте прочных логических связей исследователи считают важнейшим условием понимания и усвоения материала. «Обеспечение понимания учебного материала достигается учетом и актуализацией базовых знаний учащихся, установлением между этими и новыми знаниями логических связей, четкое планирование количества заданий на отведенное время и их доступная формулировка» (Зуев 1983: 67). З. Калмыкова, в свою очередь, указывает, что «понимание предполагает установление связей между новой информацией и уже имеющимися у субъекта знаниями. Мысль может быть усвоена или понята только тем, у кого она входит в состав его личного опыта или в той же самой форме (тогда это мысль уже знакомая), или же на ближайших степенях обобщений. Следовательно, одно из важнейших условий понимания учебных текстов – учёт в них личного опыта учащихся,

объёма и уровня обобщённости тех основных («базальных») знаний, на основе которых может быть введена новая информация» (Психология 1983: 61). Логическая связь нового материала со старым в текстах учебника может оформляться пятью типами:

- 1) выявление основной сути материала для связи старого с новым;
- 2) отчётливое отделение нового от старого;
- 3) повторение старого, соединённое с задачами для вторичной проработки (на ином уровне, в ином аспекте);
- 4) использование формы «мы уже знаем»;
- 5) отсылка к прошлому материалу (с указанием книги, страницы) (Обзор 1977: 189).

Логическое структурирование и дозировка учебного материала являются следующими важнейшими характеристиками, определяющими доступность текста и его посильность для усвоения. Я. Пруха указывает на то, что до сих пор удовлетворительно не решены вопросы определения оптимального количества учебного материала в различных предметных курсах для отдельных классов школ; не сформулированы его коммуникативные параметры, обеспечивающие оптимальную передачу адресату; не подкреплены объективными исследованиями особенности структурирования материала с точки зрения его дозировки в границах урока и всего курса, а также его внутренних логических связей (Průcha 1984: 7). Тем не менее, именно эти вопросы в значительной мере определяют степень доступности учебника. Я. Пруха, вслед за К. Бутаевой, говорит о том, что «efektivnost osvojení učiva žáky závisí do značné míry na charakteru jeho výkladu. Optimální je takový výklad, při němž každý následující pojem je logicky spojen s následujícím a je na něm založen» (Průcha, 1984, 7). Я. Пруха приводит схему, иллюстрирующую узловое понятие и исходящие из них связи. Начинать изложение, по его мнению, необходимо с тех понятий, в которые не входит ни одно из дальнейших – эти понятия исходные. Учёный также предлагает комплексную процедуру конструирования учебного материала (на примере учебника химии):

- 1) оценка важности отдельных тем планируемого материала,
- 2) определение логических отношений между элементами материала,
- 3) установление очерёдности различных частей материала согласно критерию минимальной дистантности,
- 4) определение общего объёма материала и объёма его отдельных частей (Průcha 1984: 27).

Вопросы *доступности (читабельности) текста* интересовали многих учёных. «Доступность – это признак качества того, в какой степени учебный текст способен реализовать коммуникативную функцию в определённом кругу адресатов, чей уровень знаний, возможности, способности более или менее ясны. Объективное требование к тексту определяется, с одной стороны, сложностью передаваемого им содержания, с другой – видом языкового и дидактико-логического оформления» (Бауманн, Гайлинг, Нестлер 1988: 247). По мнению учёных, на доступность учебного текста оказывают влияние такие факторы его построения:

1. Продуманное языковое построение (выбор слов и структура предложений). Здесь необходимо учитывать диалектику сложности содержания и языкового оформления: «Сложные в плане содержания моменты легче понимаются в упрощённых языковых формах. Простые в плане содержания моменты хорошо усваиваются и в сложных языковых структурах на уровне предложения» (ibid., 248).

2. Преемственность логических этапов, определяемая спецификой учебного предмета. Выделение макроструктуры и последовательности распределения материала.

3. Соотношение абстрактного и конкретного как единого целого (равновесие общих понятий и конкретных фактов).

4. Наглядность изображения (как в виде изображений, так и в особенностях языка изложения).

5. Концентрированность изложения. Ключевые моменты должны быть подкреплены объяснениями (ibid., 250).

Читабельность текста, по наблюдениям К. Младого, определяется рядом факторов. Среди них чрезвычайно важны словесные категории: умеренная длина предложений, максимальное количество глаголов в 1 и 2 лице, личные местоимения, интересная подача, членение тем, меткое обобщение, ограничение иностранных слов, абстрактных понятий, сложного порядка слов, длинных слов в целом. К графическим средствам повышения читабельности текста относятся выбор шрифта, адекватная ширина строки, неравномерный край, визуализация, выразительные средства, качественная графика, качество бумаги (Mladý 1988: 103).

А. Сохор отмечает, что одну и ту же дидактическую информацию можно представить различными способами, с разной степенью доступности для учащихся. «Možnost různě vyložit, vysvětlit, vyjádřit jeden a týž obsah je základním didaktickým faktem, který má neobyčejný význam» (Průcha 1984: 46).

Содержательные аспекты интенсификации работы учащихся с учебным текстом подчеркивает А. Воловик: «Интерес учащихся при работе с книгой стимулируется благодаря учёту их коммуникативных потребностей, динамичному развёртыванию сюжетной линии и её развлекательному характеру, привлекательности персонажей, с которыми учащиеся легко могут себя идентифицировать» (Воловик 1987: 102).

Я. Пруха сформулировал ряд рекомендаций, касающихся общих правил создания дидактических текстов, правил языковой реализации авторского замысла (на уровне слов, предложений, целого текста) и предназначенных авторам и рецензентам дидактических текстов. В значительной мере эти правила нацелены на обеспечение максимальной доступности текста учащимся. Важными факторами для достижения доступности текста Я. Пруха считает выбор адекватной лексики (внимательное отношение к терминологии, абстрактным словам – все это должно соответствующим образом объясняться), диалогизирующий стиль текста, умеренную длину предложений и сложность синтаксической структуры, общие конструктивные свойства текста, проявляющиеся в выразительных отношениях между информационными ядрами, чёткой связи между предложениями, выразительной структуриции (членение текста на абзацы, умелое употребление элементов аппарата ориентации) (Průcha 1998: 123-126).

Н. Лукич считает, что доступности, и, как следствие, повышению качества усвоения текста учащимися, способствуют следующее: «повторение информации, изменение способа её восприятия, применение системы многоинформационных каналов, интенсивные способы передачи информации (крупные буквы, цвет, система рубрик, художественно-технические решения), связывание новой информации с уже известной, с личным опытом учащихся, высокая степень упорядоченности содержания, применение хорошо известной системы обозначений, сильный аппарат ориентировки, облегчающий систематизацию материала, освоение логики предмета» (Лукич 1974: 191).

В. Сметачек, ссылаясь на исследования Р. Флеша, указывает на то, что интерес читателя всегда привлекает реальность, которая ему каким-то образом близка. Для человека такой реальностью является прежде всего другой человек (для ребёнка также некоторые персонификации). Отмечается, напр., позитивная корреляция между числом личных местоимений, собственных имён в тексте и под. и степенью интереса, который этот текст вызывает у читателей. В. Сметачек называет факторы, влияющие на читабельность текста на чешском языке: количество разных слов, количество наиболее частотных служебных слов, количество 4-сложных и более длинных слов, количество

генетивных конструкций, количество существительных и прилагательных (субстантивная группа), длина предложений и др. (Smetáček 1973: 69).

М. Турбовской рассматривает аспекты языка и стиля учебной книги в совокупности следующих характеристик:

- 1) «содержание учебной книги (учебный предмет, соотношение основного и дополнительного текстов);
- 2) архитектурное решение (формат, кегли набора, система выделений, аппарат ориентировки и аппарат организации усвоения);
- 3) иллюстративный ряд (жанры иллюстраций, выбор которых связан и с возрастом учащихся, и с предметом, манера исполнения, количество иллюстраций в учебной книге)» (Турбовской 1988: 261).

«Для каждой предметно-возрастной группы необходимо выявить свой комплекс критериев оценки языка и стиля учебной книги как продукта синтеза вербального и визуального» (ibid.).

2.4.6 Вопрос метаязыка в учебнике чешского языка для украинцев

Наиболее доступной формой выражения метаязыка является родной язык учащихся. Следующая возможность – избрать язык-посредник (что целесообразно в работе смешанных групп). Наконец, наиболее трудным для учащихся является использование изучаемого языка одновременно в качестве метаязыка. Разные авторы учебников, предпочитая ту или иную форму выражения метаязыка, мотивируют свой выбор различным видением его роли. Напр., авторы одноязычных учебников считают, что исключением их родного языка учащихся им удаётся усилить контакт учащихся с языком, увеличить инпут Я2. Противники такого подхода аргументируют свою позицию тем, что метаязык – это инструмент для познания иностранного языка, а не объект познания. Формулировки к языковым заданиям и упражнениям не представляют большой коммуникативной ценности, а объяснения грамматической системы языка начинающим на изучаемом ими языке вообще проблематично.

С. Шкодова, Б. Штиндлова (Škodová, Štindlová 2008: 311) указывают, что в ряде случаев необходимо ограничить или практически исключить метаязык (напр., учащийся ещё не владеет языком, с помощью которого данный язык описывается). Исследовательницы видят здесь большие возможности применения сигнальной грамматики: типографические графические средства (полужирный шрифт, курсив, подчёркивание, цветной растр), абстрактные символы (стрелка, квадрат, треугольник,

круг), визуальные метафоры. Интересны и т. наз. *facilitatory* – фигурки, которые сопровождают учащегося по учебнику, обращая его внимание на те или иные грамматические явления (ibid.: 312).

Ряд исследований посвящен стилю метаязыка учебников. Я. Свободова, напр., критикует чрезмерное «тыканье» и злоупотребление императивами в заданиях и упражнениях (poriš, podtrhni, vysvětlí и пр.) (Svobodová 1996, 122).

Выводы к пунктам 2.4.5 и 2.4.6

Создание начального курса чешского языка для взрослых украиноязычных учащихся, занимающихся в значительной степени автономно, предъявляет высокие требования к характеру учебного текста, его языку и стилю. Возможности дидактической трансформации учебной информации должны быть изучены здесь особо тщательно.

Прежде всего, путём такой дидактической обработки необходимо добиться максимальной компактности учебника. Ниже мы будем говорить о попытках свёртывания языкового и метаязыкового материала, предпринимаемых, в частности, чешскими специалистами. Вопрос объёма учебного материала необходимо решать как на уровне всего учебника, так и в рамках отдельных уроков, где критерии дозировки новой информации по-прежнему недостаточно ясны.

Если речь идёт о методах изложения материала в языковом учебнике, то здесь, как известно, приемлемы как индуктивный, так и дедуктивный подходы. Особый интерес для нас, однако, представляет индуктивный подход, который, с нашей точки зрения, находится в согласии с концепцией «наблюдения» языковых явлений, особо эффективной в случае изучения близкородственного языка.

Учебник, предназначенный автономным учащимся, частично или полностью заменяющий учителя, должен характеризоваться особым, диалогизирующим стилем. В качестве метаязыка в учебнике для начинающих мы отдаём предпочтение родному языку учащихся как обеспечивающему более глубокое понимание материала и поддерживающему более интенсивный контакт автора с читателем.

Доступность и читабельность текста при этом достигаются и общими коммуникативными свойствами, как, напр., динамизм сюжетной линии, выбор персонажей, интенсивные графические способы передачи информации и пр., и чисто языковыми средствами, в числе которых можно называть умеренную длину предложений и сложность синтаксических структур в целом, преобладание глаголов в 1

и 2 лице и личных местоимений, ограничение иностранных слов, терминов, абстрактных понятий и и пр. Доступность текста достигается и продуманным размещением смыслового ядра в текстах различного предназначения (тексты для чтения или аудирования).

Немаловажное значение имеет и актуализация у взрослых учащихся-нефилологов базовых знаний, как метаязыковых, так и лингвострановедческих, установление связей между имеющимися и вновь приобретаемыми знаниями, обеспечение повторяемости информации.

2.4.7 Оптимальный объём учебника

Одним из способов трансформации информации для превращения её в учебный материал является дидактическая редукция. Ещё Я. Коменский призывал к написанию книг, которые бы «*předváděly věci souhrnně, málo slovy mnoho*»: «*Stručným knihám má být dávana přednost před knihami rozvláchnými. Musíme tedy vybrat nebo znovu složit základní knihy umění a jazyků, objemem malé, užitek znamenité*» (Komenský 1958: 173). В полной мере требование дидактической редукции относится и к лингводидактике: «*Poznání celého jazyka není nikomu nutné*» (Komenský 1958: 194).

Почему же возникает необходимость редукции? Рассмотрим дидактическую редукцию в следующих аспектах:

- 1) растущий объём науки – ограниченный объём учебника;
- 2) определение оптимального объёма учебника;
- 3) способы редукции и компрессии учебного материала.

Ad 1). Прежде всего необходимо заметить, что современные создатели учебных программ и учебной литературы стоят перед серьёзной проблемой: как справиться с постоянным увеличением объёма знаний в отдельных науках и не допустить при этом перегрузки учащихся. Удачным решением здесь является выделение т. наз. инвариантных (фундаментальных) знаний, которые и должны составить предметное содержание обучения (Талызина 1978: 28). Исследовательница считает, что в каждой области знаний необходимо рассматривать множество частных явлений как систему, в которой имеются инварианты. Эти инварианты «выступают не как самостоятельные предметы усвоения, а как средство усвоения общего, сущного, на которое учащегося ориентируют при анализе каждого частного явления. Частных же явлений вводится столько, сколько необходимо для усвоения деятельности, метода, рассчитанного на любое частное явление данной системы» (ibid.: 28). Так, Н. Талызина, к примеру,

замечает, что более 200 правил русской пунктуации фактически сводятся к трём функциям: соединение, разделение и выделение. Вместо заучивания частных правил, по убеждению учёной, необходимо лишь обучить учащегося различать эти функции (ibid).

А. Маркушевич говорит о том, что практически в каждом учебном предмете можно выделить основную, устойчивую часть содержания (называет ее «ядром»), и ту часть, в которой происходят текущие изменения («оболочку»). Из оболочки информация может постепенно перемещаться в ядро. «Если принять эту концепцию, то из неё вытекают важные следствия и для методов и для средств обучения. ... Ядерный материал должен усваиваться прочно и надолго, для него необходима особая система закрепления знаний и умений и соответствующие пособия, рассчитанные на сравнительно долгую службу. Для того же, что относится к оболочке, как правило, требуется лишь достаточное осмысление, ориентировка, общее представление» (Маркушевич 1974: 16). А. Маркушевич видит прямую реализацию этой концепции в структуре учебника: «... нужно научиться строить учебник из двух неравных по объёму, значению и техническому выполнению частей: основной, стабильной, призванной служить школе достаточно долго, скажем, 5-10-15 лет, и другой, меньшей, подвижной части, которая по мере необходимости может извлекаться из книги и заменяться новой» (ibid.: 16).

Такое разделение материала в учебнике кажется нам разумным не столько в аспекте предметного содержания обучения (в практике изучения иностранного языка мы имеем дело прежде всего с инструментальными текстами – ср. типологию предметов), сколько с точки зрения изменившихся условий обучения, где сами информационные источники отличаются значительной переменчивостью (ср. работа с интернет-ресурсами). Информация, которая имеет заведомо нестабильный характер, должна помещаться в виде приложения – это облегчает последующие актуализации учебника.

Ad 2). После того, как определён общий объём предметного содержания, который необходимо передать учащимся, встаёт вопрос, с какой степенью полноты или сжатости это содержание воплотится в учебном материале. Эта проблема активно дискутируется в среде учителей и авторов учебников. Важным представляется как формат издания, так и степень сжатости информации в нём. П. Буга пишет: «надо избегать крайностей: слишком краткий, конспективный учебник (запоминание фактов без достаточного осмысления) или слишком объёмистый учебник (перегруженный

второстепенными фактами, подробностями)» (Буга 1987: 90). Автор предлагает сокращать объём учебников за счёт отказа от изложения устаревшего или второстепенного материала. Важным при этом является определение основного содержания, материала, который представляет научную основу курса. «Существенные резервы уменьшения объёма учебника скрыты в системе отсылок к ранее изученной литературе, в компактном представлении сведений, которые студентам известны из других курсов» (ibid.: 91). Такой подход, по нашему мнению, имеет свои недостатки, т. к. при обучении взрослых учащихся нельзя рассчитывать на прочную основу полученных ранее знаний. Отсылка к другим источникам вне учебного комплекса не всегда оказывается эффективной из-за своей неоперативности.

Немало критических замечаний раздаётся в адрес учебников, в которых изложение максимально лаконично, конспективно¹⁷. М. Бауманн, У. Гайлинг, К. Нестлер также сходятся во мнении, что «слишком сжатое изложение учебной информации во многих случаях затрудняет понимание». Исследователи объясняют это особенностями человеческой памяти: «Сообщаемое (понятие) только тогда откладывается в долговременной памяти, если оно определённое время находится в оперативной (рабочей) памяти. Именно эту функцию выполняют уточняющие данные» (Бауманн, Гайлинг, Нестлер 1988: 250).

Подобных взглядов придерживается и А. Даринский: «Опыт показывает, что сжатое изложение материала не сокращает время на его изучение по сравнению с развернутым изложением, а, наоборот, затрудняет работу ученика. Ведь при чтении развернутого текста ученик старается выделить в нём главное, осмыслить и запомнить его; этому помогает конспектирование текста, которое иногда бывает и мысленным. В сжатом тексте главное уже выделено, и ученику по существу остается только запомнить весь текст» (Даринский 1980: 52).

Д. Зуев также относит к числу «распространённых недостатков современных учебников чрезмерную краткость, конспективность изложения, наличие недостаточно полных и расчленённых объяснений и доказательств, слабое подкрепление сложных

¹⁷ Л. Концевая так объясняет недостатки такого подхода: «...экспресс-информация интересна и полезна осведомленным людям, школьникам же она непонятна, поэтому им трудно её усвоить. Такая подача материала противоречит нормативам памяти: запоминание требует избыточности информации, а в учебнике её нет. ... Это не означает что мы принципиально против учебников со сжатой информацией, но у них должно быть другое целевое назначение. Сейчас, когда школьники получают бесплатные учебники, а потом возвращают их в школу, встает вопрос о специальном учебнике для повторения перед экзаменами. И вот здесь учебники с «экспресс-информацией» были бы очень уместны. Однако в данный момент речь идёт об учебнике для текущего изучения материала, который сначала объясняется учителем» (Психология и педагогическая практика 1983: 67).

(абстрактных) теоретических положений специально подобранными удачными примерами и иллюстрациями, перегруженность излишней детализацией» (Зуев 1983: 113). Вместе с тем он, однако, признает, что чётких критериев степени абстрактности текста, соотношения теории и фактов, степени сжатости и избыточности изложения пока не создано.

Ad 3). Оптимальный объём учебника может быть достигнут как редукцией (сознательным опущением некоторых фактов), так и компрессией учебного материала (т. е. более компактной, сжатой его презентацией). Идеальным положением дел было бы, по мнению Ц. Мазяжа, достижение минимализации объёма при максимализации информационной ёмкости учебника (Мазяж 1979: 55). Пути такой оптимализации называются разные.

Г. Донской решает противоречие между требованием качественного усвоения обширного учебного материала и ограниченностью объёма учебника (а также учебного времени, отведённого для этого усвоения) на примере учебника истории. Его подход заключается в следующем: «развернуто объяснять повторяющиеся факты при первичном их описании на самом типичном и выразительном примере, а в дальнейшем описывать аналогичные явления и процессы сжато и обобщенно, ссылаясь на ранее данные объяснения и сосредоточивая внимание на раскрытии специфических особенностей» (Донской 1980: 123).

Известно, что объём учебника может быть мощным мотивационным фактором. Мы уже указывали на недостатки как слишком лаконичных, так и слишком объёмных учебников. Ещё об одном аспекте этого вопроса упоминают Ф. Дабин и Е. Ольштайн. По их мнению, большое количество учителей (и учащихся) руководствуется принципом «нужно пройти весь учебник», иначе это воспринимается как невыполнение поставленной цели (Dubin, Olshtain 1991: 170). Выход исследователи видят в чётком обозначении, какой материал обязателен для усвоения, а какой носит факультативный характер. При этом в любом случае нужно помнить, что большой объём может производить на учащегося демотивирующий эффект.

В контексте андрагогики рассматривает дидактическую редукцию и дидактическую реконструкцию Я. Мужик, считая их ведущими принципами обучения взрослых. Дидактическая редукция, по его представлению, являет собой концентрацию предмета или темы в виде существенных черт. «Takto získaná učební struktura může být exemplárně objasněna jak na nějakém typickém příkladu, tak může být demonstrována i s pomocí modelů a teorií» (Mužik 1998: 102). Вертикальная редукция означает сужение

количества разбираемых тем, горизонтальная – опущение менее релевантного частного содержания, относящегося к основной теме. Дидактическая реконструкция, по определению Я. Мужика, это «na účastníky zaměřené, přiměřené názorné vysvětlení (znázornění) a předvedení učební látky s ohledem na jejich předběžné znalosti, styl učení a zájmu» (ibid.: 103).

Пожалуй, наиболее остро вопрос определения адекватного объема учебника стоит в условиях таких форм обучения, как вечерняя школа, дистантное обучение и автодидактика. Краткость изложения здесь, однако, по мнению специалистов, не должна достигаться сжатостью и конспективностью. А. Даринский делает ставку на редукцию фактов, которые предлагаются для усвоения учащимся таких форм обучения. При этом, разумеется, необходимо принимать во внимание различный характер и различную значимость фактов в зависимости от учебного предмета. В некоторых случаях, как пишет А. Даринский, такое сокращение фактов может потребовать перестройки всей структуры изложения (Даринский 1980: 53).

Особое значение для нас имеют работы, в которых вопросы оптимализации объема учебного издания решаются на материале языковых учебников. К таким относится, напр., статья Т. Ладыженской, в которой она, говоря о необходимости рационального использования площади учебника, одним из способов рационализации называет усиление синтетичности упражнений. На примере учебника по русскому языку Т. Ладыженская объясняет суть синтетических (многоаспектных, комплексных) упражнений: к одному языковому материалу ставится несколько задач разного плана (Ладыженская 1978: 145). «Особенность современных синтетических упражнений – в значительно более разнообразных по содержанию сочетаниях (наборах) заданий к упражнениям: грамматика + орфография + лексика; коммуникативное задание + грамматика + фонетика и т. п. При этом для современного этапа особенно характерно сочетание заданий по фонетике, словообразованию, правописанию с заданиями речевого и коммуникативного плана. Это объясняется многими причинами, в частности введением коммуникативного компонента в учебники русского языка» (ibid.). Малоразработанными, по наблюдениям Т. Ладыженской, остаются вопросы, на каком этапе ознакомления с новым языковым явлением целесообразно вводить синтетические упражнения, чтобы при этом ведущий материал оставался в центре внимания, какие задания эффективно комбинировать, каково должно быть количество таких синтетических упражнений, чтобы работа с материалом не была однообразной и т. д. (ibid.: 145).

Считая мысли Т. Ладыженской продуктивными, мы подчеркиваем эффективность заданий, в которых учащиеся практикуются не только в сочетании знаний на различных языковых уровнях, но и те, в которых происходит интеграция речевых умений. Именно это является лучшей подготовкой к реальному общению с носителями языка, которое чаще всего имеет характер комплексной речевой деятельности (ср. заполнение анкеты – одновременно чтение и письмо, разговор по телефону – слушание с пониманием и говорение).

Одним из способов «конденсации» объёма учебника без ущерба для его содержательной стороны мы считаем введение более широко сформулированных тем, напр., в блоке «Свободное время» учащимся по интересам предлагаются на выбор короткие тексты на тему «Спорт», «Гости», «Праздники», «Путешествия». Объединение текстов узкой тематики в рамках одной, обобщающей темы, кроме того, служит развитию навыков естественного комбинирования тем и их свободного переключения в условиях реального общения, которое практически никогда не имеет характера долгих монологических высказываний (ср. т. наз. «топики», которые нередко учащимися пересказываются или заучиваются наизусть – при этом трудно себе представить ситуацию, когда учащемуся представится возможность декламировать связный текст «Моя семья» и т. п.).

Немаловажна для сокращения объёма учебника и сокращения времени на усвоение знаний роль иллюстраций. Ю. Антал еще в 70-е годы XX в. отмечал тенденцию к увеличению доли иллюстраций в учебниках (Антал 1974: 201). В наши дни эта тенденция всё большей визуализации информации становится ещё очевиднее. С. Шкодова и Б. Штиндлова, напр., считают одной из возможностей редукиции объёма учебника применение невербальных и *sentenciálně neexplicitních* инструкций, одновременно указывая на дополнительный мнемотехнический эффект этих приемов (Škodová, Štindlová 2008: 311).

К этим и другим практическим аспектам дидактической редукиции и компрессии мы вернёмся в главе, посвящённой проблемам начального этапа в изучении иностранного языка.

Выводы к пункту 2.4.7

К вопросу дидактической редукиции мы подошли в трёх аспектах. Первый, не столь актуальный для языковых учебников, касался противоречия, которое возникает в связи необходимостью уместить всё растущий объём научных знаний в ограниченных

рамках учебника. Напротив, актуальным для авторов учебника иностранного языка мы считаем поиск более разумных способов перераспределения, группировки обширного языкового материала в легко обозримые и доступные для усвоения блоки. Важно здесь и выделение стабильной части учебника наряду с приложением, легко поддающимся актуализации.

Определение оптимального объема учебника, второй аспект, рассматриваемый нами в связи с дидактической редукцией, пока не подкреплено объективными исследованиями. Тем не менее, можно выделить несколько существенных замечаний, которые представляются нам применимыми для учебника чешского языка для начинающих украинских учащихся. Объем учебника безусловно является для учащихся одним из мотивирующих факторов, поэтому автору следует стремиться к лаконичности курса. Тем не менее, мы разделяем мнение специалистов о неприемлемости как слишком краткого, так и слишком объемного учебника. Оба крайних варианта имеют свои существенные методические недостатки.

Третий аспект, затрагивающий способы редукции и компрессии учебного материала, представляет основные пути достижения оптимального объема учебника: редукцию (опущение некоторых фактов) и компрессию (сжатая презентация). В учебнике чешского языка для начинающих мы считаем эффективной как вертикальную редукцию, проявляющуюся в ограничении количества представленных тем, так и горизонтальную, предусматривающую выделение наиболее существенных элементов рассматриваемой темы. К вопросу компрессии, наоборот, необходимо подходить с осторожностью, так как в учебнике, предназначенном автодидактам, изложение должно отличаться достаточной полнотой.

Среди практических подходов к «конденсации» объема учебника для начинающих нам хотелось бы особо выделить:

- 1) синтетические упражнения, сочетающие различные языковые уровни,
- 2) задания, предусматривающие интеграцию речевых умений,
- 3) широко сформулированные темы с выбором коротких текстов различной тематики.

Значительные резервы в сокращении объема учебника мы, вслед за рядом других исследователей, видим в применении разнообразных средств визуализации информации (иллюстрации, невербальные инструкции и др.).

К этим и другим практическим аспектам дидактической редукции и компрессии мы вернёмся в главе, посвящённой проблемам начального этапа в изучении иностранного языка.

2.4.8 Материальная сторона издания. Дидактическая типография в учебнике иностранного языка

Ю. Герчук в своей монографии, посвящённой истории книжного искусства, отмечает любопытный факт: ещё в недалёком прошлом в оформлении художественной и научной литературы практически не было отличий. Сборник стихов был оформлен в том же стиле, что и руководство по пользованию каким-либо механизмом. Сегодняшнее богатство книжных стилей – это результат долгой эволюции, многих поисков в области специализации изданий разного плана¹⁸. Исследователь отмечает, что сознательное нарушение сложившегося типологического стереотипа, его непривычное использование, как он пишет, в «чужом» типологическом ключе, является сильнейшим художественным приёмом, основанным на эффекте напряжения между формой и текстом (ibid.: 85).

Учебник как особый вид книжного искусства отличается своеобразием в решении графической концепции именно как издания, предназначенного для учения. Как отмечает А. Кыверялг, «[у]чебная информация передаётся в учебниках тремя способами:

- 1) текстами;
- 2) образной наглядностью;
- 3) необразной наглядностью.

При составлении и анализе учебников надо комплексно учитывать все эти компоненты» (Кыверялг 1978: 186). К образной наглядности он относит фото, эскизы, планы, карты, к необразной – схемы, таблицы, формулы и др. (ibid.).

Материальная сторона издания, его полиграфическое оформление является своеобразным «лицом» учебника, его визитной карточкой, которая создает первое впечатление о книге. Один из выдающихся знатоков художественного оформления книги В. Ляхов писал: «успех учебника зависит не только от усилий авторов,

¹⁸ «Современная книжная культура создала устойчивые представления о том, как при всех частных различиях между отдельными изданиями должны выглядеть книги того или иного типа и назначения. Иначе говоря, она создала некие модели или обобщённые образы сборника стихов, романа, учебника, справочника. ... Развитие книжного искусства ... шло в основном от единого образа «книги вообще» по пути дифференциации, сперва типологической, а затем и индивидуальной» (Герчук 1984: 83).

создающих текст. В очень большой степени качество учебников определяется и всем комплексом художественно-полиграфического решения, логикой книжной конструкции, иллюстративным циклом, внешним оформлением книги и, разумеется, полиграфическим её исполнением» (Ляхов 1978: 40).

В. Ляхов в своё время нарекал на плохое конструктивное решение многих учебников: «Их архитектура не выявляет специфических черт изданий, предназначенных для последовательного изучения, для штудирования. В них очень вяло акцентируются рубрицирующие элементы, не находят достаточно выразительной трактовки в типографическом решении разнообразные таблицы, примеры, формулировки законов, вопросы для повторения и другие, столь важные в педагогическом процессе материалы» (Ляхов 1978: 41). В начале 80-х годов Д. Зуев с сожалением констатировал, что «практике редко приходится встречать продуманную авторскую концепцию использования в будущей учебной книге иллюстративного материала, и прежде всего чётко прослеженной линии текст-иллюстративный материал» (Зуев 1983: 167). Если принять во внимание, что русскоязычные и украинскоязычные учащиеся и по сей день используют учебники чешского, изданные в 70-80-х годах, становится очевидным, что проблема вовсе не утратила свою актуальность.

В прошлом на визуальной стороне учебников сказывалась как недостаточная разработанность этой области знания, так и значительная ограниченность материальных возможностей внедрить плодотворные полиграфические идеи. В современных условиях авторам, по сравнению с их предшественниками, предоставляются поистине необозримые возможности для реализации самых разнообразных оформительских разработок. Специалисты, занимающиеся созданием новых учебников, кроме того, имеют доступ к лучшему мировому опыту в области графического дизайна учебной литературы. Вместе с тем эти преимущества накладывает на авторов большую ответственность за выбор и эффективное использование графических средств. Педагогические и рыночные требования к материальной стороне издания чрезвычайно высоки и в значительной мере определяют успешность учебника у его пользователей.

Специалисты по книгоизданию, в том числе учебному, справедливо говорят об «архитектонике книги», которая включает «полиграфическое оформление внутренних и внешних элементов учебника (основной текст, иллюстрации, сигналы для ориентировки, справочно-сопроводительный аппарат, скомпонованные в виде книжных

полос, переплёт, обложка) (Буга 1987: 120). Графическое решение учебного издания должно определяться отдельно разработанной концепцией (с соблюдением принципа единства графической концепции учебника), основанной на общем замысле учебника и в сотрудничестве графика с автором учебного материала. Как писал Ю. Антал, «[и]ллюстрации в учебниках рождаются на основе педагогических соображений и интересов. Всё подчинено этой педагогической целенаправленности в процессе работы над ними» (Антал 1974: 195). Однако, как бы ни были широки полиграфические возможности, которыми располагает автор учебника, необходимо помнить, что «[a]ttractive presentation is certainly important, but it is of primary importance that visuals should be rooted in the teaching material rather than superimposed on it» (Cunningsworth 1987: 52).

Вопросам материальной стороны книжного издания посвящена богатая литература (Антал 1974, Герчук 1984, Гончарова 1978, Добкин 1978, Рывчин 1975 и мн. др.). Авторы, в частности, исследуют, каким образом различные полиграфические элементы (формат, величина и тип шрифта, выбор цвета, взаимное расположение частей текста и его структурирование, применение выделений и многое другое) работают на реализацию концепции учебника, и какое влияние оказывает их выбор на эффективность работы с данным учебным текстом. Остановимся вкратце на некоторых важнейших элементах оформления учебника.

Иллюстрация в учебнике. Д. Зуев писал: «Под иллюстрацией школьного учебника мы подразумеваем цветное или чёрно-белое изображение, которое специфическими, только ему присущими средствами, находясь в тесном взаимодействии с другими структурными компонентами, реализует научно-педагогические принципы, заложенные в учебнике» (Зуев 1974: 41). По мнению Д. Зуева, иллюстрации решают следующие задачи:

- 1) дают зрительную конкретизацию материала, наглядное представление о предмете;
- 2) активизируют с помощью наглядности мыслительную деятельность учащихся, усиливают эмоциональное воздействие материала на них;
- 3) вырабатывают навыки визуального освоения мира;
- 4) служат воспитанию эстетической культуры учащихся.

Н. Гончарова, принимая во внимание назначение иллюстраций, делит их на два основных типа: наглядно-образные (формирующие представления) и логически-

смысловые (выявляющие скрытые существенные процессы, иллюстрирующие ход мысленного процесса) (Гончарова 1978: 177).

А. Кыверялг, говоря о функции иллюстраций в современных учебниках, помимо их основных функций – объяснительной и оформительной – называет также ряд других. Иллюстрации, по его мнению,

- 1) «являются самостоятельным источником информации;
- 2) дополняют учебный текст;
- 3) возбуждают эмоции и вызывают интерес учащихся;
- 4) украшают учебник;
- 5) создают проблемные ситуации;
- 6) являются средством, гарантирующим индивидуальный стиль учения» (Кыверялг 1978: 187).

Учебные иллюстрации исследователь классифицирует с учётом познавательных функций и степени абстракции, выделяя:

- 1) фотоснимки, репродукции картин, рисунки;
 - 2) графические изображения и отображения, которые дополнительно подразделяет по степени абстракции на три группы:
 - а) упрощенные (эскизы, чертежи);
 - б) условные (планы, карты, схемы);
 - в) характеризующие связи (цифровые рисунки – графики и диаграммы и др.)
- (Кыверялг 1978: 186).

В работах ряда авторов (Зуев 1983, Рывчин 1975, Гончарова 1978) решается вопрос о взаимосвязи иллюстрации и совокупного текста учебника. Н. Гончарова в работе, посвящённой научным основам иллюстрирования учебников, говорит о комплексе специфических требований, предъявляемых к изданиям с обучающими функциями. «Научно-методические основы иллюстрирования следует видеть и в том, как в учебнике сочетаются слово и изображение», – отмечает исследовательница (Гончарова 1978: 169). «Обширная практика иллюстрирования различных видов и типов изданий подтверждает мнение, что наглядность учебного, инструктивного рисунка зависит не от подробности и детальности его изображения, а от метода отбора содержательной информации в зависимости от целевого назначения рисунка. Ни один из рисунков учебника не может быть сделан вообще, в отрыве от указанных задач. Так же как нельзя сказать, будет ли он полон, точен, нагляден, если не определено, для

каких педагогических целей он предназначен, какую функцию будет выполнять в процессе обучения, на учащихся какого возраста он рассчитан» (ibid.: 173).

В. Рывчин так описывает следующие возможные варианты такого взаимодействия:

- 1) сведения, полученные из текста, дополняются сведениями, полученными из иллюстрации;
- 2) сведения, полученные из иллюстраций, дополняются сведениями, полученными из текста;
- 3) сведения, полученные из текста, и иллюстрации независимы в рамках темы;
- 4) сведения из текста и иллюстрации зависимы, равноправны и неразделимы (ibid. 177).

В. Рывчин также классифицирует иллюстрации по методу отражения реальности, выделяя описательные реально-предметные, предметно-образные, образно-понятийные и понятийные изображения, полагая, что в зависимости от учебного предмета различное учебное содержание требует выбора определенного типа иллюстраций или их сочетания (Рывчин 1975: 171).

Д. Зуев, отвечая на вопрос, как связан этот структурный компонент с основным текстом учебника и другими компонентами, говорит о том, что иллюстрация может быть независима от текста, может дополнять и объяснять его либо быть равнозначна тексту. На этой основе автор выделяет ведущие, равнозначные и обслуживающие иллюстрации (Зуев 1983: 170). Ведущие иллюстрации заменяют основной текст, самостоятельно раскрывают содержание учебного материала (напр., карты, диаграммы, сюжетные иллюстрации). Равнозначные иллюстрации употребляются параллельно с основным текстом и способствуют его усвоению (напр., схемы, документальные иллюстрации, планы). Обслуживающие иллюстрации, по определению Д. Зуева, дополняют, конкретизируют, эмоционально усиливают содержание материала (напр., художественно-образные сюжетные и документальные иллюстрации (ibid.: 175). Д. Зуев, проведя анализ иллюстраций в современных школьных учебниках, выделил 12 жанров иллюстративного материала.¹⁹ По мнению Д. Зуева чрезвычайно важным является вопрос, какие жанры наилучшим образом обслуживают каждую конкретную функцию иллюстративного материала. Наблюдения учёного показали, что, напр.,

¹⁹ В своей классификации Д. Зуев выделяет следующие типы иллюстраций: 1) предметные, 2) художественно-образные (сюжетные), 3) документальные, 4) технические иллюстрации, 5) карты, 6) диаграммы, 7) схемы, 8) планы, 9) чертежи, 10) инструктивно-методические иллюстрации, 11) графики, 12) символические (декоративные) иллюстрации (Зуев 1983: 177).

ведущая функция наиболее полно и конкретно выражена картами, диаграммами, предметными, сюжетными, документальными иллюстрациями; обслуживающая – декоративно-символическими и т. д. (ibid.: 178). Он также отмечает важность представленной классификации для создателей учебников, которые с её помощью могут более эффективно планировать организацию иллюстративного материала с соответствием с его целью и видеть иллюстрации системно в общей концепции издания.

Исследователи приводят различные данные о критериях выбора иллюстраций. Как считает А. Кыверялг, такой выбор обусловлен прежде всего:

- 1) содержанием учебного материала;
- 2) целью и задачей учебной деятельности;
- 3) возрастными ступенями учащихся;
- 4) дидактическими возможностями иллюстраций;
- 5) особенностями учащихся, для которых предназначен учебник (общеобразовательные школы, ПТУ, спецшколы и т.д.);
- 6) требованиями разнообразия иллюстраций (Кыверялг 1978: 187).

Известно, что различные виды иллюстрации (рисунок, схема, фотография и пр.) способны в разной мере реализовать цели автора учебника. Так, «рисунки художника как иллюстрации часто бывают выразительнее, чем фотографии, так как здесь легче акцентировать то, что именно важно на этом изображении. Второстепенную информацию при этом можно совсем исключить» (Пильвре 1980: 79). Хороший эффект даёт также умелое сочетание изображений разного типа (напр., фотография и схема) (Гончарова 1978: 178). Ещё более подробно этим вопросом занимался В. Ляхов. В своем труде «Искусство книги» он пишет: «Очень важно при разработке познавательных иллюстраций найти подходящую для каждого конкретного случая форму образной передачи информации. Один и тот же предмет, одно и то же явление может быть передано схемой, чертежом, рисунком, фотографией. ... [В] нашей книгоиздательской практике еще не разработана хотя бы примерная шкала познавательности различных изображений» (Ляхов 1978: 48). Автор видит большие перспективы в применении комбинированных способов иллюстрирования, таких, напр., как фотомонтаж с графическими дополнениями. Большое значение, помимо увеличения полезной ёмкости изображения и его наглядности, он уделяет занимательности иллюстрации, считая это действенным способом повысить заинтересованность учащихся в предмете (ibid.: 48).

Взаимное расположение частей текста и иллюстраций. В графической концепции учебника авторы оперируют двумя его составными частями – иллюстрацией и текстом²⁰.

Примеры использования приёмов графической группировки материала в учебных книгах обобщает в своих работах В. Рывчин. Одним из таких приёмов он называет пространственную группировку элементов словесного текста. Исследователь отмечает: «простое изменение пространственной группировки элементов словесного текста относительно друг друга неизбежно меняет и смысловой характер текста» (Рывчин 1975: 153). Автор для сравнения приводит пример текста, расположенного линейно, и текста, в котором главная мысль выделена в узком столбце слева, а примеры, иллюстрирующие её в широкой полосе справа. Следующим графическим приёмом, по наблюдениям В. Рывчина, оказывающим значительное влияние на процесс работы с материалом, также является выбор места вопросов и заданий в учебнике. Размещение их перед учебным материалом даёт установку для первичного чтения, ориентирует учащегося в предстоящей деятельности. Если автор решит поместить их в конце параграфа, главы или раздела, то тем самым организует повторение учащимся прочитанного материала. Параллельное расположение вопросов и заданий с основным текстом (напр., на полях) служит ещё одной цели – вопросы и задания воспринимаются как выделенный, важнейший материал. Способы размещения иллюстраций по отношению к тексту автор также относит к важнейшим графическим решениям учебного книжного издания. Интересный эффект, напр., даёт расположение на странице (развороте) параллельно сразу двух рядов сведений. При этом один ряд выражен словесно, а второй – иллюстративно (этот приём нередко используется и в языковых учебниках, когда учащемуся предлагается совместить рассыпанные иллюстрации с соответствующими фрагментами текста) (ibid.: 153). Подводя итоги своему исследованию, В. Рывчин констатирует: «особенности пространственной группировки отдельных компонентов учебника значительно влияют на особенности его

²⁰ «Рассматривая материал учебника как состоящий из двух основных составных частей – наглядного материала и слова, опираясь в каждом конкретном случае на необходимость преваляирования одного или другого по отношению друг к другу, рассматривая текст и иллюстрацию как два своеобразных и различных источника знаний (слово и наглядность), художник-конструктор легко может определиться в установке ведущей конструктивно-оформительской задачи. Так, в одном случае, предложив ученику сначала прочесть текст, а затем как бы сверить его, повторить при рассматривании иллюстраций, а в другом случае, наоборот, предоставив ученику возможность схватить тему при рассмотрении комплекса рисунков и только затем, после прочтения текста, усвоить окончательно материал, художник определяет исходные иллюстративные и конструктивные основы – параметры будущего учебника. В первом случае (когда рисунки привязаны более к тексту и менее друг к другу) и во втором (когда рисунки предельно связаны друг с другом, т.е. налицо так называемый зрительный ряд) возникают соответственно различные оформительские системы» (Гончарова 1978: 180).

содержания» (Рывчин 1975: 153). Общий объём иллюстраций, по его мнению, должен составить около $\frac{1}{4}$ всей площади учебника (Рывчин 1980: 67).

Ю. Герчук употребляет понятия «открытые» и «закрытые» иллюстрации. «Открытые», по его мнению, тесно связаны с текстом, параллельно или почти одновременно прочитываются с ним, активно включены в динамику книги (Герчук 1984: 67).

Размещение материала на странице и развороте. Авторству В. Рывчина (1978, 1980) и Н. Гончаровой (1977) принадлежат фундаментальные исследования по архитектонике книги. В этих работах можно найти ценные практические рекомендации по её композиции, принципах размещения материала и использования разнообразных графических средств. Специалисты по графическому оформлению книжных изданий справедливо утверждают, что при проектировании любой книги необходимо работать не только со страницей, но и с целым разворотом, воспринимая его как единое целое. Классик книжного искусства В. Фаворский писал о том, что различные участки книжного листа не равнозначны в композиционном отношении. На этом поле выделяются свои «узлы» или «полюсы», «главные и подчинённые части, активные зрительные центры и окружающая их, на них ориентированная более пассивная периферия» (Герчук 1984: 43). (О роли левой и правой страницы см. тж. Рывчин, Гончарова и др.). Ю. Герчук представляет книжную страницу в виде системы двух или более различных по функциям и зрительным характеристикам соподчинённых пространств. «Различается основной текст книги с относящимися к нему иллюстрациями и дополнительный – комментирующий или раскрывающий другие аспекты темы. Он размещается на полях или внизу страницы и также иной раз иллюстрируется. ... Смысл подобной структуры – в организации параллельного восприятия нескольких смысловых рядов, дополняющих друг друга, но сохраняющих некоторую самостоятельность» (Герчук 1984: 45).

Продуманно следует подходить и к определению роли полей в развороте книги. «Целесообразны неодинаковые по размеру поля на странице: самое широкое – нижнее, несколько меньшее – наружное боковое, еще уже – верхнее, ... и самое узкое – прилегающее к корешку» (Буга 1987: 119). Во многих успешных изданиях этот элемент страницы используется как пространство для рабочих записей учащегося, для размещения маргиналий, символов и т. д.

Выбор формата учебника – книги, с которой учащийся будет работать длительное время, чрезвычайно важен. «От формата зависит не только эффективность

размещения на страницах учебного материала, но и читабельность и удобство пользования учебником» (Буга 1987: 118). П. Буга приводит примеры форматов, по его оценкам, наиболее эффективные по показателю ёмкости листа:

Объём учебника или учебного пособия (в авт.л.)	Формат книги
до 15	94 x 108 1/32
от 15 до 20	60 x 90 1/16
от 20 до 25	70 x 90 1/16
от 20 до 25	70 x 100 1/16
от 25 до 30	70 x 100 1/16
от 30 и выше	70 x 108 1/16

Табл. 4. Оптимальные форматы учебных изданий (Буга 1987: 118)

Единство графической концепции учебника. В своей, ныне классической, работе «Школьный учебник» Д. Зуев пишет: «Теория конструирования книги знает два направления её оформления, призванные помочь читателю усвоить прочитанное. Первое способствует спокойному, сосредоточенному чтению, и с этой точки зрения лучшее оформление то, «которое читатель не замечает». Второе, когда сама конструкция книги берёт на себя функцию управления процессом чтения и усвоения прочитанного. В этом случае конструктор книги должен найти такие приемы, которые обратили бы внимание читателя на тот или иной раздел текста, ориентировали бы в тексте, в идеях и материале, заложенных в книге» (Зуев 1983: 180). Нам представляется, что учебное издание, в частности учебник иностранного языка, с его «активным» оформлением относится именно ко второму типу.

Для того, чтобы оформительская концепция успешно реализовалась, необходимо единство во всех её составляющих. С. Добкин видит это единство следующим образом: «Во-первых, всё оформление должно соответствовать содержанию учебника, отвечать его целевому и читательскому назначению и тем самым помогать (в самом широком смысле этого слова) работе школьника над ним. Во-вторых, все вопросы оформления, в особенности графические и композиционные, должны быть решены в одном духе» (Добкин 1978: 228). «Архитектоника учебника ясно выявлена оформлением заголовков: заголовки крупных разделов набраны шрифтом большой графической силы и расположены шапкой; для подчинённых им заголовков дан шрифт меньшей графической силы и помещены они вподверстку... границы урока обозначены достаточно заметным, но не назойливым сигналом (крупная

цветная точка в увеличенном пробеле между строками). ... Чёткость и простота композиции полос и разворотов гармонирует с лаконичностью шрифта и иллюстраций, а её свобода – с живостью и изяществом рисунков» (ibid.: 229). «Форзацы – парный элемент книги. И, естественно, оформление переднего и заднего форзацев должно быть выдержано в одном духе» (ibid.: 232).

Важным показателем единства общей концепции издания является однородность подачи материала, соблюдение единых формальных требований к оформлению текста: длина глав и параграфов, стиль изложения, правописание (напр., транслитерации, функции различных шрифтов – курсив в определенной функции, кавычки и пр.) (Preparing textbook 1970: 39).

«Следует возможно полнее учитывать эргономические принципы компоновки графических средств представления информации, такие как лаконичность, обобщение и унификация, использование привычных ассоциаций и стереотипов, акцент на основных смысловых элементах, стадийность и автономность» (Проблемы вузовского учебника 1979, 10).

Выводы к пункту 2.4.8

Сегодняшние авторы языковых учебников имеют в своём распоряжении несопоставимо более широкие возможности для полиграфической реализации своих творческих проектов. Вместе с тем, педагогические и рыночные требования накладывают на них гораздо большую ответственность за качество конечного продукта – современного учебника иностранного языка. Графическая концепция учебника при этом должна быть частью общего авторского замысла, общей педагогической концепции учебника.

Учебник как особый вид издания, предназначенного для последовательного изучения, имеет свой устоявшийся типологический стереотип. В единстве трёх способов передачи информации: текстами, образной и необразной наглядности. Нам близко понимание «активного» графического оформления учебной книги, управляющего процессом чтения и усвоения читателем речевого и метаязыкового материала.

По нашим наблюдениям, доступные украинским учащимся учебники чешского языка далеко не в полной мере используют тот потенциал, который заложен в графическом решении учебной книги. Не только учебники 70-90-х годов, но и современные издания за редким исключением мало работают с разнообразными типами

изображения (фотография, рисунок, коллаж и др.), выбором шрифта, цвета, недостаточно используют, напр., такие элементы книги, как форзац. Большого внимания, на наш взгляд, заслуживают и вопросы взаимного расположения частей текста и иллюстраций, общего размещения материала на развороте с учётом взаимодействия правой и левой страниц, а также более продуманного использования зрительно активных зон.

Общие выводы ко 2 главе

Вопросам разработки, издания, оценки и практического использования учебников посвящена особая научная дисциплина – учебниковедение. Теория и практика языкового учебника представляет в ней заметное место. Приступая к работе над научным обоснованием концепции учебника для избранной нами целевой группы, необходимо учитывать, что под влиянием новой лингводидактической среды современный учебник иностранного языка претерпевает значительные изменения. Общая и предметная теория учебника нуждается, т. о., в дополнениях и уточнениях. Это касается роли учебника в учебном процессе, характера целевых групп, смещения акцентов на практическое овладение иностранным языком, инноваций в области информационных технологий, благодаря которым значительно расширился спектр учебных ресурсов и в целом изменился способ педагогического общения учитель-ученик и мн. др. Кроме того, в различных лингводидактиках, в том числе славянских, происходит адаптация к «Общоевропейским рекомендациям», что также становится предметом рефлексий лингводидактиков и авторов учебных материалов.

Основой для создания успешного языкового учебника, помимо прочего, является хорошее знание целевых групп учащихся, которым учебник предназначается. Во второй главе нашей работы мы поэтому уделили большое внимание описанию социолингвистического профиля потенциальных пользователей учебника чешского языка для начинающих украинофонных учащихся. Мы попытались описать эту группу как с точки зрения социолингвистических параметров, так и с точки зрения лингводидактической среды, в которой, по нашим представлениям, будет проходить обучение.

В основе нашей концепции учебника чешского языка для украинцев лежит классическое представление об основных педагогических функциях учебника и его структурных компонентах. Вопросы построения текстового отдела, аппарата организации усвоения и аппарата ориентировки рассматривались нами сквозь призму

языкового учебника. Даже небольшая выборка иллюстраций из различных языковых учебников показала, насколько разнообразным может быть подход отдельных авторов к реализации этих структурных компонентов. В то же время мы отмечаем, что потенциал их использования далеко не исчерпан.

Перед каждым автором языкового учебника стоит сложнейшая задача отбора и организации учебного материала, которые отвечали бы целям обучения избранной им группы учащихся. В специальной литературе описан широкий спектр syllabusов и их форматов. Сопоставление этих изысканий с результатами нашего социолингвистического исследования привело нас к убеждению, что оптимальной для нашей целевой группы является пропорциональная модель syllabusа, включающая структурный, понятийный и функциональный планы с особым акцентом на структурном компоненте, что объясняется спецификой чешского языка как высокофлективного. Вопрос формата syllabusа решается нами в пользу циклического (концентрического) с элементами сюжетной линии.

Ориентация на взрослого украиноязычного учащегося, изучающего чешский язык на начальном этапе вне языковой среды, требует особого внимания к характеру учебного текста, его языку и стилю. Признавая эффективность как дедуктивного, так и индуктивного подхода, авторам учебника близкородственного языка мы предлагаем взять за основу индуктивный подход, дающий учащемуся возможность постепенного вхождения в язык путём «наблюдения» языковых явлений изучаемого языка и их сопоставления с фактами родного. Такое сопоставление, по нашему убеждению, позволит актуализировать имеющиеся у взрослых учащихся-нефилологов базовые лингвистические и лингвострановедческие знания, поможет установлению связей между имеющимися и вновь приобретаемыми знаниями. Вопрос метаязыка при этом мы решаем в пользу родного языка учащихся.

Стремясь к созданию компактного начального курса чешского языка, мы рассматриваем два пути достижения методически оправданной минимизации:

- 1) дидактическая редукция (вертикальная и горизонтальная), заключающаяся в тщательном отборе языкового материала, опущении некоторых фактов, и
- 2) компрессия учебного материала, или лаконичная презентация (возможности сжатия здесь, однако, ввиду специфики целевой группы ограничены). Компрессия, в частности, может осуществляться путём введения синтетических упражнений, комплексных заданий, интегрирующих различные речевые умения, а также выбором

коротких текстов, объединённых в широко сформулированные темы (ставка при этом делается на диалогическую речь).

Курс, предназначенный нефилологам должен отличаться особым стремлением к доступности и читабельности текста. В соответствующей подглаве мы указали на некоторые факторы, влияющие на эти показатели.

3 Теоретические аспекты учебника А1 чешского языка для избранной целевой группы украиноязычных учащихся

Известно, что изучение второго иностранного языка (ЯЗ) представляет собой особую лингводидактическую ситуацию, которая требует собственного методического подхода. Н. Барышников оценивает такую ситуацию как субординативный трилингвизм и считает, что понятие «базовый уровень» для первого и второго иностранного языка неидентичны (Слабухо 2011: 48). В соответствии с этим определяются и принципы обучения второму языку:

- 1) сознательное изучение второго иностранного языка;
- 2) учет языкового и речевого опыта на первом иностранном языке;
- 3) взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности;
- 4) дифференцированный подход;
- 5) деятельностный подход (*ibid.*)

Исходя из концепции Н. Барышникова, мы можем характеризовать целевую группу, которой мы посвятили наше диссертационное исследование, как носителей субординативного мультилингвизма, в котором представлены как родственные Я1 и Я2, Я4 (украинский, русский, чешский), так и отдалённо родственный ЯЗ (чаще всего английский). В данной главе мы обратимся к особенностям методики обучения близкородственному языку с учётом такого специфического лингвосоциологического профиля.

3.1 Методика обучения близкородственному языку как основа создания учебника чешского языка для украинцев

Сходства двух языков (в нашем случае чешского и украинского) обусловлены как их родством, генетическим и типологическим, так и прочими факторами, общими для всех языков независимо от их генетической близости: существованием языковых универсалий, общим «антропоцентричным» взглядом на мир, подобными принципами называния реальности, языковыми контактами, общими процессами интернационализации (Шанский 2007: 289). В то же время, каждому языку присуща его конститутивная дифференциация как лингвистической сущности, которая складывается в ходе исторического развития, образуя неповторимый комплекс генетических и типологических характеристик (*ibid.*: 290).

С точки зрения лингводидактики родство языков, кроме бесспорной выгоды для учащегося, означает также сложное взаимопереплетение сходных и отличных явлений и черт. Сходства и отличия при этом могут быть лишь кажущимися или же проявляться не в полной мере. «Příbuzné jazyky jsou jako různé odstíny téže barvy, proto překladatel / tlumočník z těchto jazyků musí mít zvlášť vytříbený cit pro onu «barevnost»» (Lotko 1997: 112). Именно носители близкородственного языка в наибольшей степени подвержены опасности переоценки сходств и недооценки различий в изучаемом языке. Относительная лёгкость и быстрота, с которой славяне приобретают способность общения на инославянском языке, своеобразная эйфория от собственной коммуникативной успешности нередко ведет к падению интереса к дальнейшему совершенствованию своих языковых знаний. Тем не менее известно, что навык переключения с одного языка на другой, чёткое разграничение элементов и форм, присущих отдельному языку, – вещь не сама собой разумеющаяся, а результат систематической упорной учёбы.

Образно говоря, близкородственный язык лежит от учащегося дальше, чем родной, но ближе к нему, чем иностранный. Уже с первых шагов освоения языка учащийся встречает явления, которые ему знакомы, понятны, он неустанно проводит параллели с родным языком в поисках таких островков опоры. Близость языков может быть при этом, как образно заметил С. Жажа, «leckdy mostem, jindy však spíše zavádějící stezkou» (Žaža 1999: 5). Методика изучения близкородственного языка, по нашему мнению, это неустанный поиск путей, как работать с похожим и отличным в двух языках, как связать знакомое с незнакомым или известным, но по-новому интерпретируемым.

Методика обучения близкородственному языку (далее – БЯ), несомненно, будет более успешной, если работа со сходствами и различиями будет проводиться системно. Отдельные разрозненные факты благодаря объяснению генетических и типологических причин необходимо рассматривать в системе общих закономерностей. Генетические характеристики при этом помогают с большей уверенностью опереться на общее, типологические – ощутить тонкости, глубже понять характер каждого из языков, что в конечном итоге способствует развитию языкового чутья. Классик типологии языков В. Скаличка утверждал: «Poznáme-li důkladně svůj vlastní jazyk, budeme mít možnost proniknout tím hlouběji do jazyků cizích. Tomu slouží především právě typologické zkoumání, neboť se stále zabývá srovnáváním jazyků» (Skalička 1951: 9). Э. Лотко, подчеркивая значение языковой типологии для лингводидактики пишет:

«... typologický přístup usnadňuje zvládnutí jazyka jeho uživateli, umožňuje pochopit imanentní jazykové mechanismy, pomáhá mu samostatně řešit mnohé problémy týkající se jazykové správnosti, např. náležitě hodnotit lexikální a gramatickou variantnost. ...Typologický přístup pomáhá lépe si uvědomit i strukturu vlastního (mateřského) jazyka, odstraňuje z výpovědi nežádoucí interference apod.» (Lotko 1997: 14).

В методике преподавания БЯ особую важность, как нам кажется, имеют следующие вопросы:

- 1) учёт родного языка учащегося;
- 2) сопоставительный аспект в преподавании;
- 3) работа с позитивными и негативными переносами, проблема интерференции;
- 4) выбор, порядок введения, презентация и отработка языкового материала с учетом типичных трудностей учащихся-носителей данного Я1.

Рассмотрим эти вопросы в связи с обучением БЯ в структурном аспекте (фонетика, лексика, грамматика) и в аспекте развития речевых умений.

3.1.1 Учёт родного языка учащегося

Каждый человек (кроме детей, осваивающих язык в раннем возрасте) встречается с иностранным языком в возрасте, когда его родной язык представляет собой сложившуюся систему знаний, умений и навыков. Иностранный язык неизбежно воспринимается посредством этой сформировавшейся системы. «V průběhu postupného osvojování cizího jazyka, zvláště v začátečních etapách, kdy člověk nemá ještě prostředky k formálnímu vyjádření myšlenek v jazyce, který je pro něho nový, veškerá analyticko-syntetická činnost mozku a tuto činnost doprovázející procesy srovnávání, zobecňování, konkretizace i abstrakce, probíhají při stálé opoře o mateřštinu. ... Jinak řečeno, poznávání cizího jazyka – stejně je tomu i v jiných předmětech – nutně doprovází různé soudy a úsudky, opírající se o mateřštinu a jsou v ní také formálně vyjádřené (Vitlin 1981: 51)». Сравнение иностранного языка с родным, по мнению специалистов, происходит постоянно и независимо от воли человека. С точки зрения изучения иностранного языка важно использовать это свойство человеческой психики, чтобы процесс сравнения протекал в рамках дидактических приёмов, поэтому теория и практика преподавания любого языка вынуждена решать вопрос отношения к родному языку учащегося (даже в том случае, если она намерена исключить этот язык из учебного процесса). К основным способам, которыми дидактика производит организацию учебного материала, относится «uvedení faktů cizího jazyka do vzájemných vztahů a do vztahů s fakty

mateřského jazyka» (Hendrich 1988: 24). Реализация этого способа находится в согласии одновременно с несколькими ключевыми дидактическими принципами: принципом сознательности, активности и наглядности. Попытки же абсолютно игнорировать родной язык при обучении иностранному, по мнению многих ученых, лишь усиливают интерференцию (Закирьянов 1984: 68). По нашему убеждению, учебник, в основу которого положена концепция, учитывающая (помимо прочих факторов) определённую национальную аудиторию, гораздо эффективнее материала, нейтрального в этом отношении.

Большинство дидактов сходятся во мнении, что учитывать родной язык учащихся следует на всех этапах учебного процесса: при выборе материала, его организации и презентации, отработке, закреплении, контроле и оценивании. Особо заметна роль родного языка учащихся в системе упражнений «Hledisko shody a neshody s mateřským jazykem je nejvíc uplatněno v soustavě cvičení» (Hendrich 1988: 12). Даже если выбор учебного материала можно унифицировать для всех учащихся без учёта родного языка, на этапе его практической отработки между национальными группами неизбежно проявляются различия: один и тот же материал требует разной степени интенсивности проработки, работы над различными ошибками и т. д.

3.1.2 Сопоставительный аспект в преподавании

Общие вопросы реализации сопоставительного аспекта

Современная сопоставительная лингвистика развивается в двух основных направлениях: сравнение языков в аспекте теории и сравнение их для нужд лингводидактики. Обе эти области взаимосвязаны и взаимообогащаются своими исследованиями. Значение сопоставительного подхода подчёркивается в ведущих трудах по методике преподавания иностранного языка. «V současné koncepci vyučování cizím jazykům považujeme za účelné a vhodně uplatňovat mezijazykové a vnitrojazykové srovnávání (konfrontace)» (Hendrich 1988: 48). Пользуясь приёмом сопоставления в практике преподавания иностранного языка (главным образом, нефилологам) необходимо всё же помнить, что «učivo v cizojazyčném vyučování ve své konečné podobě je kategorie didaktická, nikoliv lingvistická» (Hendrich 1988: 24), т. е. сопоставление проводится именно в дидактических целях. Для этого лингвистические факты, знания, полученные в результате сопоставительного анализа, должны пройти соответствующей обработкой и стать учебным материалом. У. Юсупов вводит для определения критерия выбора языковых явлений для целей сопоставления термин «методическая

релевантность» (Юсупов 1987: 194). Конкретизируя предложенный термин, он различает понятия «методически релевантное/нерелевантное сходство» и «методически релевантное/нерелевантное отличие» (ibid.). Методически релевантное сходство способствует позитивному переносу, методически релевантное отличие вызывает интерференцию. Учёный также выдвигает целый ряд принципов, на которые должно опираться сопоставление. Для нашего исследования наиболее важны следующие из них:

1. Системность сравнения, означающая внимание не к изолированным фактам, а к парадигматическим группам.
2. Поиски сходств на основе функционального принципа (напр., чеш. лексема *jízdenka* – русск. синтагма *проездной билет*).
3. Использование лингвистических знаний учащихся (особо актуальное в ситуации близкого генетического и типологического родства языков).
4. Редукция и простота, обеспечивающая понятное и легко применимое описание для нужд учительской практики (ibid.: 196-200).

Й. Веселы предлагает проводить межъязыковой контрастивный анализ с нескольких точек зрения:

- 1) формальной (формы близкие и отличные в двух языках);
- 2) семантической (случай, когда семантика двух лексем в языках перекрывается/не перекрывается);
- 3) функциональной (напр., при общности грамматических категорий их различное функциональное наполнение в двух языках);
- 4) валентностной (в особенности лексическая и грамматическая валентность);
- 5) стилистической (включая аспект частотности явлений);
- 6) отсутствия явлений в одном из двух языков;
- 7) конфронтации на уровне системы, нормы и узуса, комбинации аспектов (Veselý 1982: 54-58).

Практика применения сопоставительного подхода в учебнике иностранного языка требует решения множества частных вопросов: как происходит взаимовлияние двух языков, в какой форме должно (если должно) происходить их сопоставление, в каких дидактических приёмах преподавания и структурных компонентах учебника находит отражение принцип учёта родного языка учащегося и др. Некоторые из этих вопросов остаются дискуссионными. Рассмотрим наиболее значимые из них.

Исходный язык сопоставления. Направление от иностранного языка к родному рекомендует для школьной практики обучения К. Закирьянов (Закирьянов 1984: 72). Й. Веселы разделяет это мнение, отмечая, что в большинстве случаев полезно отталкиваться от явлений иностранного языка (Veselý 1982: 91). Я. Светлик, Г. Балаж считают, что направление сравнения от иностранного языка к родному целесообразно при обучении филологов, поскольку именно иностранный язык становится при этом объектом глубокого познания. Обратное направление – от родного языка учащихся – открывает возможности функционального сопоставления языков, что находит успешное применение в школьных учебниках и пособиях по развитию коммуникативных умений (Světlik 1982: 328). С. Жажа не находит однозначного ответа на этот вопрос, считая впрочем, что движение от родного языка к иностранному даёт более быстрый видимый эффект, а то время как обратное направление сопоставления – от изучаемого языка – способствует более прочному усвоению явлений и их системных связей в памяти учащихся (Žaža 1982: 162).

Б. Станкович указывает на то, что большинство имеющихся сопоставительных славистических исследований направлено от русского языка к другим славянским. Такое сопоставление (от изучаемого языка к родному) он считает полезным для «пассивной» методики, т. е. для развития пассивных речевых умений. Исследований от родного языка к русскому гораздо меньше, однако, именно они крайне необходимы для создания учебников и пособий, развивающих активные коммуникативные умения. При этом, считает Б. Станкович, будут созданы условия не только для выявления несовпадений, но и для осуществления положительного переноса знаний, навыков и умений из родного языка. «В эффективной будущей методике преподавания русского языка как инославянского первичным должен быть перенос знаний, навыков и умений, обращение внимания на идентичности и максимальное их использование» (Станкович 2009: 8-10).

Эксплицитность/имплицитность сопоставления. Большинство специалистов склоняются к имплицитному сопоставлению. К. Пёсингерова так объясняет свою точку зрения по этому поводу: «Role mateřského jazyka při osvojování jazykového systému cizího jazyka by měla být v případě typologicky příbuzných jazyků omezená. Využití explicitního srovnávacího výkladu je podle našich zkušeností mnohdy příčinou nárůstu interferenčních chyb. Avšak pedagog by měl vycházet ze srovnávacího přístupu jak při výběru a uspořádání látky, tak i při cvičeních různého typu. Uvedené srovnávání můžeme nazvat jako účelný srovnávací postup» (Pösingerová 2001: 34). По её мнению,

имплицитное сопоставление выражается в ограничении сравнительных объяснений, причём сам учитель не упускает конфронтативный аспект из вида на всех этапах работы на уроке, в особенности на этапе отработки материала. К. Пёсингерова утверждает, что эффективная организация имплицитной конфронтации приводит к тому, что учащиеся сами приходят к эксплицитному сравнению и тем самым ощущают удовлетворение от самостоятельного «открытия» закономерностей языка. Это имеет дополнительный бонус в виде активизации и повышения мотивации учащихся.

Й. Веселы считает, что эксплицитность и имплицитность сопоставления одинаково присутствуют в процессе обучения, хотя и с неодинаковой интенсивностью применяются на разных этапах работы над языком. Так, эксплицитная конфронтация имеет место при объяснении нового материала, в то время как имплицитная – при выборе и организации материала, позднее – при его отработке (Veselý 1982: 91).

Р. Ходера придерживается мнения, что учёт родного языка учащегося должен осуществляться в основном имплицитно, хотя «někdy však nestačí a je třeba přistoupit k explicitní expozici mateřského jazyka (výklad, komentář apod.)» (Choděra 2006: 123). В связи с этим дидакт предлагает ряд аксиом:

1. Эксплицитный родной язык является в обучении (здесь и далее имеется в виду как преподавание, так и изучение языка) иностранному языку в известном смысле слова минусом, тормозом.
2. Эксплицитный родной язык оправдан тогда и там, когда и где его присутствие эффективнее, удобнее (výhodnější), чем использование иностранного.
3. Эксплицитный родной язык имеет свое обоснованное применение в разной степени в разных условиях:
 - а) с точки зрения вида учебного издания (в грамматическом обзоре он занимает более видное место, чем в хрестоматии, при этом учебник находится в промежуточном положении);
 - б) с точки зрения места, в котором происходит обучение (так, в лаборатории родной язык будет скорее исключением, в то время как при домашней подготовке он присутствует в значительной мере);
 - в) с точки зрения фазы обучения (в фазе презентации материала родной язык употребляется чаще, чем, скажем, в фазе закрепления) (Choděra 2006: 123).

К сторонникам имплицитного сопоставления относится К. Закирьянов. Сравнение, по его убеждению, должно проводиться до урока, а не во время его

(Закирьянов 1984: 71). Сравнение он видит задачей учителя, который применяет этот подход при планировании урока, в особенности при подготовке системы упражнений. Учащиеся, т. о., получают не сопоставительный обзор двух языков, а инструкции и упражнения, которые принимают во внимание типичные для данной аудитории трудности изучаемого языка.

Диахронная/синхронная перспектива сопоставления. По мнению С. Жажи, эффективны оба подхода, однако с учётом структурного уровня языка, на котором они применяются. Диахронную перспективу он считает полезной при объяснении фонетических и морфологических явлений, а также видит в ней подспорье при освоении правил орфографии. Синхронный подход в сопоставлении языков находит применение, кроме прочего, в области семантики, синтаксиса и стилистики (Žaža 1983: 162).

Формальный/семантический исходный критерий. При сопоставлении возможно взять за отправную точку формальные манифестанты и затем определять их семантическое наполнение или же, наоборот, выйти из семантики и искать формальные реализации данного содержания. По мнению дидактов, оба эти направления сопоставления могут дать позитивные результаты (ibid.: 162). Целесообразность того или иного подхода нужно решать в каждом отдельном случае. Так, по мнению И. Милославского, при сопоставлении морфологических систем близкородственных языков, где большинство грамматических категорий обнаруживает значительное сходство в употреблении, преимущество имеет формальный критерий (Zatovkaŋuk 1979: 28). В подобном ключе решается и противопоставление системного/функционального принципа. Первый помогает учащимся создать целостное представление о структуре языка, второй даёт возможность описания языка в виде типичных коммуникативных тем, благодаря чему учащиеся могут оперативно реагировать в самых разных ситуациях повседневной жизни.

Сопоставление на уровне языка/речи. М. Михайлов предлагает различать учебное сопоставление двух языков на уровне языка (*langue*) и речи (*parole*), причём в первом случае, по его словам, сравнение ценно и полезно, а во втором вредно (Закирьянов 1988: 71).

Как уже говорилось, сопоставление языков особо плодотворно на этапе подготовки, идёт ли речь о преподавании иностранного языка или о создании учебного материала. Особое значение для лингводидактики имеет сочетание такого сопоставительного обзора родного и изучаемого языков с анализом типичных ошибок

данной национальной группы. Б. Круцка, применяющая именно такой подход, видит его выгоду в том, что учитель или автор учебника могут сосредоточиться на точно обозначенный объем материала, эффективно планировать учебные усилия учащихся в процессе работы с теми или иными языковыми явлениями: «Słowianie rosyjskojęzyczne mają inne problemy językowe niż słuchacze anglo- czy francuskojęzyczni, że nie wspomnę o Arabach czy Wietnamczykach, dlatego bywają niepomierne zaskoczeni, gdy ćwiczy się z nimi np. formy aspektowe typu *jechał-przyjechał*, z którymi nie mają żadnych problemów» (Kruczka 2006: 526).

Возможности применения сопоставления языков в учебниках иностранного языка

Учащиеся и учителя, как правило, очень позитивно встречают учебники, в которых авторы исходят из позиций родного языка учащихся, активно и творчески работают с возможностями сопоставительного подхода. Каждый автор при этом проецирует на материал собственное представление о том, как и в каком объеме будет осуществляться сравнение. Возможностей контрастивного подхода целый ряд. Это и семантизация через эквиваленты в родном языке, и дословный перевод (особенно там, где важно понять структуру иноязычной конструкции), и объяснения или примечания, выделенные шрифтом (курсив, жирный, мелкий) или другими графическими способами (рамка, растр и др.). В некоторых изданиях контрастивный обзор занимает отдельную главу (напр., как в учебнике В. Страковой «Referujeme rusky. Příručka ruského odborného vyjadřování» – глава «Úskalí ruského odborného vyjadřování», где представлен обзор грамматических явлений, чаще всего вызывающих интерференцию (Straková, 1989). Особого внимания заслуживают специальные противоинтерференционные пособия (удачным примером такого издания являются «Сорок коварных вопросов чешской грамматики» Д. Брчаковой (Brčáková 2002).

При создании учебников, в частности при работе с грамматикой в них, авторы сталкиваются не только с фактическими различиями в грамматических системах родного и изучаемого языка, но и с трудностями терминологического свойства. В случае близкородственных языков, какими являются, напр., чешский и украинский, эти различия не так значительны, тем не менее автор должен избрать однородный подход при работе с грамматической терминологией. В методической литературе рекомендуют за основу лингвистическую терминологию, традиционную в родном языке учащегося (Veselý 1985: 111).

В практической части данной диссертации мы продемонстрируем возможности реализации сопоставительного подхода на примере некоторых учебников чешского языка.

3.1.3 Работа с позитивными и негативными переносами, проблема интерференции

Не секрет, что сопоставление двух языков на языке лингводидактики означает, прежде всего, вопрос прогноза позитивных и негативных переносов. Позитивный перенос (транспозиция), активизируя языковой опыт учащихся, облегчает и ускоряет процесс обучения. Кроме практических умений, учащийся использует и теоретические знания о родном языке (напр., лингвистическую терминологию, усвоенную в школе). Разумеется, с позитивным переносом (как и с негативным) можно эффективно работать только в случае сознательного и управляемого обучения (Закирьянов 1984: 36).

Позитивным и негативным переносам посвящена богатая литература. Приведем в кратком обзоре некоторые важные положения.

Само понятие интерференции/транспозиции различно толкуется разными авторами. Общим во всех определениях, однако, остается факт взаимовлияния родного и иностранного языков, а также влияния внутри самого иностранного языка. «Практику попеременного пользования двумя языками мы будем называть двуязычием, а лиц, её осуществляющих, двуязычными. Те случаи отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один, т. е. вследствие языкового контакта, мы будем называть явлениями интерференции» (Вайнрайх 1979: 22). Ю. Жлуктенко, исследуя механизмы лингвистической интерференции, говорит о следующих её типах (в качестве иллюстрации используем собственные примеры):

1. Введение «чужого» лингвистического материала в контекст данного языка. Здесь можем в качестве примера привести т. наз. цитатные слова в речи русских иммигрантов в ЧР: *z[a]спода, уржад, живностяк*.

2. Присвоение единицам данной системы функций, которые им не свойственны, но свойственны единицам другой системы. Напр., ошибки вызывают отличия в глагольном управлении: *smát se komu – смеяться над кем*.

3. Стимулирующее или тормозящее влияние одной системы на употребление единиц и моделей другой. Напр., высокая частотность родительного падежа в русском языке ведёт к его злоупотреблению в чешском языке. И наоборот, ограниченность

категории притяжательных прилагательных в русском языке тормозит их употребление в чешском.

4. Нивелирующее влияние со стороны более простых и прозрачных моделей одной системы на соответствующие более сложные модели другой. В результате такого влияния, напр., чешская система склонения представляет большой простор для интерферентных ошибок русскоязычных учащихся, для которых система родного языка более унифицирована и обзрима.

5. Копирование моделей одной системы при помощи средств другой. Так, напр., возникает типичная русская и украинская ошибка – инфинитив вместо условного наклонения в придаточных предложениях цели: *Přijela jsem, aby poznat novou zemi.* (Žluktenko, 1966: 48).

В зависимости от того, на каком уровне языка наблюдаем интерферентные явления, говорим об интерференции:

- а) фонетической (или фонологической);
- б) грамматической;
- в) лексической (Вайнрайх 1979; Жлуктенко 1966).

Фонетическая (фонологическая) интерференция возникает, когда «двухязычный, отождествляя фонему вторичной системы с фонемой первичной, воспроизводит её по фонетическим правилам первичного языка» (Вайнрайх 1979: 39). У. Вайнрайх различает четыре типа фонетической интерференции: недодифференциация фонем, сверхдифференциация фонем, реинтерпретация различий и субституция звуков (Вайнрайх 1979: 45). Специального исследования фонетической интерференции украиноязычных учащихся в чешской речи нами не проводилось.

Грамматической интерференции посвящена обширная литература. К. Закирьянов определяет грамматическую интерференцию как отклонение от грамматических норм иностранного языка под влиянием грамматики родного (Закирьянов 1984: 61). В. Иванов в своём исследовании грамматической интерференции приходит к выводу, что она своими истоками связана с системой родного языка учащегося, а своими проявлениями – с его речью на иностранном языке. Поэтому, считает он, необходимо обратиться к двум планам – межъязыковой сравнительной типологии контактирующих языков и к плану культурно-речевых проблем (Грамматическая интерференция 1990: 11). Здесь он вплотную подходит к идее создания типологии интерферентных ошибок и определении грамматических

категорий, которые наиболее трудно осваиваются учащимися. Л. Розковцова, сосредоточив свое внимание на внутриязыковых проявлениях грамматической интерференции, видит главной её причиной ложные ассоциации, возникающие вследствие субдифференциации (реже супердифференциации) и преждевременной генерализации при образовании грамматических форм и конструкций (Розковцова 1979: 269). Довольно обширный материал по грамматическим ошибкам (в том числе, связанных с интерференцией) собран нами в уже неоднократно упоминавшейся «Базе данных ошибок».

Лексическая интерференция. Абдигалиев определяет лексическую интерференцию как результат расхождений в семантической структуре и сочетаемости соотносящихся пар двух языков (Абдигалиев 1985: 31). «... обучаемые, строя свою речь на изучаемом языке, используют слова последнего, но сочетают их по правилам родного языка» (ibid.: 32). Более подробно мы обращаемся к лексической интерференции в нашей статье «Русско-чешские интерференции в чешской речи русофонных жителей Праги (лексический аспект)». Кроме того, многочисленные примеры лексических ошибок украиноязычных учащихся собраны в «Базе данных ошибок».

Ещё одним подходом к классификации интерферентных явлений является различение интерференции на уровне языка, нормы и узуса (Доклады 1982). Р. Зимек и В. Грабье считают интерферентные ошибки на уровне системы самыми серьезными, но в то же время легко устранимыми (имеется правило, которое помогает закрепить правильную форму). Ошибки на уровне узуса устраняются очень тяжело. Их коррекция требует очень хорошего знания языка (Доклады 1982: 133).

На характер и силу интерференции решающее влияние закономерно оказывает степень родства сопоставляемых языков. Г. Ижакевич отмечает, что в случае отдалённо родственных языков более сильной оказывается интерференция на уровне морфологии. Лексика, по её наблюдению, остаётся мало подвержена интерферентным влияниям. Ситуация близкородственных языков представляет собой обратную картину: здесь наблюдается слабая морфологическая и словообразовательная интерференция, очень стабильная интерференция синтаксическая и практически неограниченная лексическая (Ижакевич 1981).

Родство двух языков – важный, хотя и не единственный фактор, который определяет интерференцию между ними. Й. Веселы отмечает, что само явление

интерференции, как и соотношение позитивного и негативного переноса – величина динамичная, переменная в силу разных условий усвоения и употребления иностранного языка. Имеет значение возраст учащихся, уровень владения языком, характер данного языкового явления, стадия его усвоения, вид речевой деятельности и пр. (Veselý 1985: 38). Исследователь, опираясь на свои наблюдения над русской речевой продукцией чешских учащихся, к примеру, констатирует, что в рецептивных умениях (чтении и аудировании) у них преобладает позитивный перенос, в то время как в продуктивных (самостоятельное устное и письменное высказывание) отчётливо заметно негативное влияние родного языка (ibid.: 43).

Лингвистические исследования позитивных и негативных переносов

В. Иванов и В. Иванова пишут о двух подходах к исследованию явлений интерференции в лингвистике. Первый предусматривает научное прогнозирование на основе предварительного сравнения структур контактирующих языков, дающее представление о полном или частичном несхождении категорий в обоих языках (т. наз., предсказуемая, потенциальная интерференция). Второй подход заключается в непосредственном анализе интерферентных ошибок (негативного материала) с последующим сравнением соответствующих категорий в системах контактирующих языков (фактическая интерференция) (Грамматическая интерференция 1990: 11).

Необходимость дополнения результатов контрастивного анализа языков анализом типичных ошибок обусловлена тем, что ошибки, которые можно предсказать путём сравнения языковых систем, как известно, не всегда бывают актуализированы в речи. Некоторые даже возможны только теоретически. О перспективности создания своеобразных картотек ошибок чешские исследователи говорили ещё в 60-е годы XX века (Součková 1968, Šourková, Zajíčková 1968, Zimová 1967). В работах советских и чешских дидактов последующих лет также подчёркивалась потребность каталогизации и инвентаризации ошибок и явлений, трудных для усвоения (Hendrich 1988: 28, Грамматическая интерференция 1990: 161). Попытку классификации типичных ошибок чешских учащихся в польском языке делает К. Пёсингерова (Pösingerová, 2001). «Чешские» ошибки в польском языке исследовательница делит на три категории: звуковой, грамматической и лексической планы. Глубокую и развёрнутую классификацию ошибок учащихся польском языке (на материале речевой продукции русскоязычных поляков из стран бывшего СССР) даёт Б. Круцка (Kruczka, 2006). За время своей работы на специальных курсах польского языка в г. Лодзь автор накопила

богатый фактический материал, который представила в публикации в двух частях: «Словообразование» и «Флексия».

На переломе XX и XXI веков открылись колоссальные возможности использования компьютерных технологий для обработки языкового материала. Возникли (и продолжают возникать) базы данных и так называемые «ученические корпусы», фиксирующие Я2 учащихся с различными Я1. На сегодня уже существуют десятки подобных электронных баз данных, представляющих целевой язык в версии изучающих его иностранцев. По понятным причинам главный интерес их создателей сосредоточен на английском языке. К наиболее обширным корпусам относятся, к примеру, The Cambridge Learner Corpus (25 млн. слов) и The International Corpus of Learner English (3 млн. слов). В Техническом университете в г. Либерец (Чешская Республика) создаётся база данных The Czech as a Second/Foreign Language Corpus, в которой представлены образцы чешской устной и письменной речи русских, вьетнамцев, цыган и др.²¹.

Одновременно с этим на материале славянских языков наблюдается смещение перспективы научных интересов. Если до 1989 года большинство исследований речевых ошибок славян проводилось на материале русского языка как Я2 (вспомним масштабное исследование, проводившееся на философском факультете Карлова университета в 60-е годы, см., напр., Zimová 1967), то в последующие годы на первый план вышли другие языки, напр., польский и чешский. Чешская письменная и устная продукция носителей русского, украинского, польского и др. языков стала объектом монографических описаний и компьютерных корпусов (*Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským*, *Error-tagged Learner Corpus of Czech* и др.).

Ошибки украиноязычных учащихся в «Базе данных ошибок»

Несмотря на то, что уже существует ряд работ, посвящённых различным аспектам сопоставления украинского и чешского языков, мы по-прежнему мало знаем о том, как происходит живой речевой контакт этих языков, какими путями украинцы осваивают чешский язык, какие учебные стратегии и гипотезы выдвигают и каких успехов достигают в учёбе в тех или иных условиях. Невелико пока и число работ, посвящённых украинско-чешским интерференциям. В распоряжении лингвистов имеется серьёзное полевое исследование супругов Янчак, фиксирующее особенности

²¹ Ссылки на эти и другие подобные корпусы см. Šebesta, Škodová 2012

чешской речи чешских репатриантов из Украины и описывающее особенности чешско-украинского языкового взаимодействия (Jančáková, Jančák 2004). Пока не исследована проблематика влияния украинно-русского билингвизма на освоение третьего славянского (чешского) языка. Подобные работы, однако, имеются на материале других славянских языков (см. позитивное влияние опыта изучения русского языка на освоение сербохорватского языка болгарами (Найденова 1998).

Первой базой данных ошибок в чешском языке, в которой украинские учащиеся представляют самостоятельную группу респондентов, стала «Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským»²² (рабочее название CHRUP – Chyby Rusů, Ukrajinců a Poláků), возникшая в рамках грантового проекта Карлова университета в Праге в соавторстве группы молодых учёных под руководством проф. Х. Гладковой. Авторы проекта преследовали цель собрать обширный аутентичный материал носителей трёх славянских языков и представить его таким образом, чтобы он стал удобным и надёжным инструментом как в работе преподавателей, так и в практике создания учебных материалов или в области дальнейших лингвистических исследований.

К теоретическим предпосылкам анализа материала речевых ошибок

В специальной литературе находим множество определений понятия «ошибка». Толковый словарь русского языка определяет ошибку как «неправильность в действиях, мыслях» (Ожегов 1998: 487). В педагогическом словаре под редакцией Я. Прухи находим следующее определение: это «výkony, které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačující požadavkům, jsou nesprávné» (Průcha 2009: 98). Я. Славик пишет: «Chyba – v obecném smyslu nepřijatelný rozpor odhalený hodnotícím srovnáním jevu («jak to aktuálně je») s jeho srovnávacím vzorem («jak by to správně mělo být»). Z praktického «užitného» hlediska je chyba informací, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě rozporu» (Slavík 1999: 183). Дж. Эдж считает ошибку «учебным шагом» – «a learning step». Основной критерий при оценивании ошибки – это мера нарушения коммуникации, которое ошибка вызывает (Edge 1990: 17). Й. Веселý различает огрехи (vlastní chyby), которые представляют собой ошибки перформанции, практического употребления языка, и ошибки (omyly), сигнализирующие недостаточную компетенцию, незнание языка и правил (Veselý 1985: 81). С. Кордер говорит о «errors of performance (unsystematic)», или «mistakes» и «errors of competence

²² URL: <http://chrup.ff.cuni.cz/>

(systematic)», или «errors». Ошибки он классифицирует по формальным признакам (omission, addition, selection, ordering) и по принадлежности к языковым уровням. Чтобы высказывание могло быть признано правильным, оно должно быть «приемлемым и уместным», т. е. адекватным с точки зрения выбора языкового кода (acceptability) и его реализации (appropriateness) (Corder 1981: 41). К. Джеймс, известный своими работами в области анализа ошибок в Я2, говорит, что языковая ошибка - это «an unsuccessful bit of language» (James 1998: 1).

Определиться с характером ошибки (и фактом её наличия вообще) нам помогают ответы на следующие вопросы:

1. Как реализовалось речевое намерение говорящего/пишущего? (Что хотел сказать? Что сказал?)
2. Отвечает ли сказанное / написанное нормам современного литературного языка?
3. Отвечает ли форма и содержание сообщения современным социокультурным нормам данного языка (L2)?
4. Является ли сообщение понятным носителю данного L2?

Только решение всего комплекса вопросов позволяет говорить об определённом языковом элементе как ошибочном. Так, нарушение языковых или социокультурных норм нельзя считать ошибкой, если это было намерением говорящего/пишущего (напр., является частью словесной игры). Понимание сообщения носителем языка также не является единственным критерием оценки – оно может быть обусловлено экстралингвистическими факторами, напр., незнанием предмета разговора. Само определение того, что считать или не считать ошибкой нередко заключается в интуитивном ощущении реципиента сообщения, его субъективной оценке, что «правильно», а что нет.

Мы уже говорили о том, что межъязыковое сравнение может лишь частично объяснить возникновение интерферентных явлений. Среди прочих причин возникновения ошибок исследователи называют следующие:

- 1) внутриязыковая интерференция;
- 2) ошибка как единственный известный учащемуся способ выразить мысль (одна из компенсаторных стратегий);
- 3) т. наз. *induce error* – ошибка, вызванная самой учебной ситуацией (учебник, учитель);
- 4) проявление экспериментирования с языком, формирования гипотез;
- 5) ошибка-оговорка / описка – результат усталости, рассеянности, забывчивости и

пр. (James 1998, Edge 1990, Corder 1981, Korčáková 2005).

Кроме того, нередки случаи, когда ошибка имеет скрытый характер: формально правильное высказывание не отражает реального языкового намерения говорящего/пишущего или не отвечает социокультурным нормам данного общества (Edge 1990: 4).

В целом в литературе, посвященной проблематике анализа ошибок (James 1998, Edge 1990, Corder 1981, Korčáková 2005 и др.), утвердились термины *slips* (оговорки, описки), *mistakes* (ошибки, которые сам учащийся способен исправить при условии, что на ошибку ему будет указано: это ошибки перформанции), *errors* (ошибки, которые учащийся сам не в состоянии исправить, чаще всего даже не подозревает о них: речь идёт об ошибках компетенции) и, наконец, *attempts* (ошибки, которые учащийся сознательно совершает, пытаясь выразить мысль при отсутствии адекватных в данном случае средств). В основе деления ошибок по этим категориям лежит, как видим, знание реального уровня владения языком тем или иным учащимся. Для этого необходимо длительное наблюдение за ним в процессе изучения языка, ориентация в том, что учащийся может/должен знать на данном этапе. В базе данных мы имеем дело с ошибками всех названных типов, хотя и не всегда способны провести их чёткое разграничение. Мы не знаем, чему и как в чешском языке учился наш респондент, не можем наблюдать его в процессе развития его компетенций, не имеем авторской интерпретации написанного (довольствуемся собственной интерпретацией). Перед нами лишь результат его творчества и некоторые штрихи к его социокультурному портрету.

Определённые черты, однако, позволяют нам в некоторых случаях распознать тип ошибки. К примеру, чередование правильных и неправильных вариантов того же явления в одном тексте может свидетельствовать о том, что пишущему правило известно, не хватает только автоматизации навыка – предполагаем здесь ошибку перформанции (типичный пример – долгота в окончаниях прилагательных). В случае условного наклонения, когда учащиеся употребляют инфинитив вместо формы условного наклонения, напротив, говорим об ошибке компетенции, очевидном незнании правила, использовании соответствующего правила из родного языка.

Работа над ошибками проходит по классической схеме: детекция – локализация – описание – классификация – таксономия (по языковым уровням и формальным признакам) – подсчет – анализ – коррекция/профилактика (дидактическое применение)

(James 1998: 90-128). Для программной обработки данных используем первых пять этапов.

В программе EmEditor предусмотрены соответствующие макросы, по которым ошибка вводится по признаку принадлежности к языковой системе и формальным признакам (отсутствие/излишнее употребление явления). Разработанная коллективом авторов «Базы данных» классификация возникла в результате сопоставительного изучения чешского языка с русским, польским и украинским языками, которое обозначило области потенциальной интерференции, а также пилотного исследования: первых 50 эссе определили главные тенденции, дальнейшие работы только подтвердили наши выводы об ошибках, типичных для каждой группы, и дали основания говорить о некоторых закономерностях. Руководство к пользованию «Базой данных» с описанием примененной таксономии ошибок мы даём в приложении к данной работе.

При разработке таксономии ошибок авторы базы данных стремились как можно более полно представить систему чешского языка. Нетрудно, однако, заметить, что некоторым категориям мы посвятили больше внимания. Объясняется это тем, что мы ориентировались прежде всего на потребности учителей-практиков и авторов учебных материалов. Поэтому ведущим, помимо системного принципа, мы считали принцип частотный – отсюда вытекает то, что области, где ошибок больше всего, более разветвлены в классификации.

Несмотря на то, что в мире уже накоплен известный опыт составления ученических корпусов (или баз данных ошибок), в случае высокофлективного языка, каким является чешский, приходится преодолевать ряд трудностей. Кроме особенно актуальных для флективного языка вопросов лемматизации, исследователь здесь сталкивается с комплексным характером ошибок. В чешском языке особо отчетливо видно, как ошибка на одном языковом уровне оказывается одновременно ошибкой и на других уровнях языка. Яркий пример этому – чешская долгота гласных. Подобную ошибку можно классифицировать как ошибку произносительную и одновременно орфографическую, морфологическую, лексическую.

Наличие типов и токенов ошибок, а также множественность их интерпретаций в таксономии усложняет статистическую обработку. Согласно К. Джеймсу, существует два основных варианта работы со статистикой ошибок: определение *production frequency*, или частота встречаемости (сколько раз та же ошибка повторяется в отрывке, например, 100 слов) и *error density*, или плотность ошибок (сколько разных ошибок

встречается в таком же отрывке) (James 1998: 208-211). В любом случае, попытка перевести ошибки учащихся на язык точных цифр не отвечает на все вопросы и не отражает реального положения дел. Известно, что частотность некоторых ошибок объясняется частотностью употребления данного явления в речи (ср. ошибки в чешской долготе гласных). И, наоборот, то, что мы не регистрируем определённый вид ошибки как частотный, может объясняться лишь тем, что учащиеся избегают употребления этого явления в речи или оно малочастотно (примеры деепричастий). Абсолютно безошибочный текст, написанный учащимся, также не всегда свидетельствует о совершенном знании языка: нередко это всего лишь хорошо заученный, чисто шаблонный отрывок из учебника. Гораздо важнее чистой статистики для нас было следующее:

1. Какие ошибки встречаются практически у всех респондентов?
2. Какие характерны для начинающих/продолжающих/остаются даже у продвинутых?
3. Какие возникают у продолжающих под влиянием внутриязыковой интерференции?
4. Какие ошибки вызваны родным языком учащихся?
5. Каково влияние социолингвистических факторов (языковая среда, возраст, уровень образования, предыдущий языковой опыт, мотивация и пр.)?

Анализ письменных работ, классификация типичных украинских ошибок в чешском языке, а также обзор наиболее характерных компенсаторных стратегий украинских учащихся будут нами представлены в практической части диссертации.

Работа с позитивными и негативными переносами в практике обучения языку

Особое значение имеет применение лингвистических исследований интерференций (и шире – речевой продукции учащихся на Я2) в практике преподавания иностранного языка. Кроме уже упомянутой «каталогизации» типичных ошибок данной национальной группы, позволяющей отобрать необходимый языковой материал и соответствующим образом расставить акценты на специфичных трудностях, учителю или автору учебника необходимо применить эффективные приёмы работы с позитивными и негативными переносами, предложить учащимся комплекс упражнений, ведущих к осознанию ими важнейших сходств и различий явлений двух языков и автоматизации навыков их употребления.

Важным средством борьбы с интерференцией Й. Веселы и ряд других считают автоматизацию употребления речевых средств. Автоматизмы минимизируют внутренний перевод и тем самым снижают опасность появления интерферентных ошибок. В случае флективного языка они считают успешной метод моделей, дополненный необходимым количеством пояснений к морфологическим явлениям (Veselý 1985: 47).

В. Бартонёва, автор интерферентных исследований в области синтаксиса, наиболее эффективным для преодоления синтаксических интерференций считает ономазиологический подход, поскольку именно он отвечает естественному направлению коммуникации – от содержания к форме. «Pro začátečníky je užitečná cyklická metoda, při které studující osvojuje nejdříve po jednom z okruhů syntaktických prostředků, později se k nim připojují další» (Бартонёва 1979: 272). При этом работа над интерферентными ошибками (как и с ошибками вообще) должна проходить в соответствии с принципом одной трудности (zásada jedné obtížnosti). Не рекомендуется поэтому рассматривать несколько интерферентных явлений одновременно (Veselý 1985: 114, 140).

Ряд исследователей изучали возможности построения системы противоинтерференционных упражнений (Закирьянов 1984, Розковцова, Зимова 1979 и др.). К. Закирьянов считает, что наиболее эффективна ситсема, при которой определённое явление отрабатывается как минимум в трёх типах упражнений:

- 1) способствующих запоминанию и узнаванию данного явления;
- 2) нацеленных на его репродукцию;
- 3) предполагающих свободное употребление данного языкового явления в спонтанной речи (Закирьянов 1984: 74).

Третий тип упражнений, по мнению учёного, особенно важен и должен был бы преобладать количественно.

Л. Розковцова и Я. Зимова рассматривают работу с интерференциями с точки зрения психологии обучения. Первая исследовательница высказывает утверждение, что противоинтерференционные упражнения должны присутствовать как на этапе понятийного учения (т. е. в когнитивной фазе), так и на этапе моторного учения (в фазе фиксации). На первом этапе упражнения учат навыку наблюдения, распознавания и образования нужных форм. На втором этапе эти формы уже должны быть образованы путём подражания образцам, однако, практически произвольно, автоматически. Поэтому упражнения этого этапа проходят в быстром темпе (Розковцова 1979: 271).

С дидактической точки зрения целесообразнее, чтобы упражнения были скорее короткие, но при этом многочисленные и градуированные по сложности прорабатываемых явлений. Й. Веселы подчёркивает, что в процессе автоматизации навыков важна поступательность. Более сложные явления постепенно дорабатываются в процессе учения. На одном уроке вводится новый материал и одновременно дорабатывается материал предыдущего урока и повторяется то, что было усвоено раньше (Veselý 1985: 143).

Я. Зимова, также подчёркивая значение двух упомянутых фаз учения – когнитивной и фиксационной, – более детально разрабатывает типологию упражнений, применяемых на этих фазах. Так, к когнитивной фазе она относит подготовительные, познавательные, анализирующие, дифференцирующие, сопоставляющие, контрастирующие и систематизирующие упражнения; в фиксационной фазе присутствуют упражнения дрилевые (предусматривающие дополнение недостающих элементов и трансформации, упражнения на повторение, а также синтетические упражнения). Я. Зимова указывает на то, что, независимо от этапа обучения «*protiinterferenční postupy a cvičení jsou mnohem efektivnější, pokud plní spíše funkci prevence jazykových chyb než funkci jejich korekce*» (Зимова 1979: 262).

Тем не менее, в практике обучения иностранному языку как преподавателям, так и авторам учебных материалов приходится очень часто работать с материалом ошибок. Р. Ходера считает отношение к ошибкам одним из «*zkušebních kamenů postoje k interferenci*» (Choděra 2006: 51). Разные учёные имеют разные мнения относительно того, допустимо ли в учебниках намеренное появление ошибочных форм (напр., в качестве негативных примеров в тексте объяснений или в упражнениях). Р. Ходера считает такие «предупредительные» комментарии вредными: «*Žák totiž vnímá korektní a nekorektní tvary, které jeví vztah paronymie mezi dvěma jazyky, se stejnou intenzitou. Výstraha «správně» je korektiv, abychom tak řekli, «pět minut po dvanácté», protože pamětní efekt abstraktního výkladu je nižší než u exemplifikace. ... Konečně platí zlaté pravidlo zkušených učitelů cizího jazyka: z úst pedagoga (a také z textu učebnice...) nikdy nesmí zaznít jazyková chyba*» (Choděra 2006: 51-52). Другие методисты и авторы учебников, напротив, охотно используют негативный материал, дополнительно применяя средства его графического оформления (примеры мы помещаем в главе, посвящённой практическим аспектам изучения близкородственного языка). Этот подход близок и нам.

3.1.4 Выбор, порядок введения, презентация и отработка языкового материала с учётом типичных трудностей учащихся-носителей данного Я1

Факт близкого родства двух славянских языков, на наш взгляд, должен определённым образом отразиться как на организации учебного процесса, так и на процессе создания учебных материалов. З. Цветкова, обращаясь в частности к проблемам обучения устной речи, считает степень близости родного и изучаемого языков важнейшим фактором, определяющим характер этого обучения, его задачи и трудности: «чтобы успешно обучать иностранным языкам, нужно провести выявление специфических трудностей при овладении русским языком именно в данной национальной аудитории. От этого во многом зависит расположение материала, подход к практическим исследованиям» (Цветкова 1991: URL).

Родной язык учащихся необходимо учитывать на всех этапах обучения – при отборе материала, его систематизации и аппликации (введении, объяснении, тренировке, закреплении, контроле и оценке). Даже если автор учебника исходит из общего для всех национальных групп материала, его изучение носителями разных языков всё равно будет идти разными путями. Выше мы уже говорили о том, что для каждой аудитории будут свои явления, лёгкие и трудные для освоения, разные явления будут требовать различной степени интенсивности тренировки. Богатую основу для прогнозирования и градации трудностей даёт контрастивный анализ, дополненный анализом типичных ошибок учащихся с общим Я1.

3.1.5 Обучение близкородственному языку в структурном плане (фонетика, лексика, грамматика)

В случае близкородственного языка такое прогнозирование и градация связаны с оценкой потенциальных знаний. Обучение близкородственному языку, особенно его словарному составу по сути никогда не начинается с абсолютного нуля. Учащиеся уже обладают некоторыми знаниями, которые помогают им распознавать знакомые элементы и целые слова нового языка, догадываться о значении незнакомых. Для преподавателя поэтому особенно актуальны понятия пассивный, активный и рецептивный словарь. Пассивный (или рецептивный) словарь представляет собой объём лексических единиц, необходимых для приёма устной и письменной информации (Историческая типология 1986). Й. Веселы определяет рецептивный словарь как комплекс лексических единиц, которыми учащийся владеет на более

низком уровне, т. е. способен распознать их в тексте, понять их значение и перевести на родной язык. Рецептивным словарём учащийся пользуется в процессе декодирования текста – при чтении и слушании (Veselý 1971-72: 21). Активный (или продуктивный) словарь предназначен для собственной речевой продукции в устном и письменном общении и, следовательно, для процесса кодирования текста (ibid.: 20). С точки зрения обучения близкородственному языку, пожалуй, самую интересную категорию представляет потенциальный словарь. Это особая категория слов, которые могут быть с большей или меньшей вероятностью поняты при их восприятии, если у учащихся в процессе усвоения языка (...) развиты необходимые для этого умения. Это умение приобретённое или развитое в процессе усвоения языка (Историческая типология 1986). Й. Веселы пишет, что потенциальный словарь – это «souhrn těch lexikálních jednotek, které žák na daném stupni osvojování jazyka je schopen sémantizovat přesto, že se s nimi v dosavadní jazykové praxi dosud neseťkal. Jejich význam v grafickém (zvukovém) textu dovede odhadnout na základě určitých logických operací» (Veselý 1971-72: 21). В этих определениях мы обращаем внимание на то, что активизация потенциального словаря обусловлена наличием соответствующих умений, полученных или развитых в процессе усвоения языка, способностью производить соответствующие логические операции, основанные, в частности, на языковой догадке. Развитию этих умений, т. о., должно быть в учебнике уделено самое пристальное внимание. Активизация общей славянской основы, последующее переводение обширного потенциального словаря из сферы рецептивной в сферу продуктивного употребления – важная задача автора учебного материала. Так, по нашим предварительным оценкам, около 63 % словаря уровня А1 «Общевропейских рекомендаций» представляет для украинцев потенциальный словарный запас, принимая, однако, во внимание, что этот потенциал может реализоваться только в случае, если учащиеся научатся эффективно работать с общеславянской основой. Необходимо ещё раз подчеркнуть, что общую славянскую лексику нельзя при этом считать за *a priori* известную учащимся и тем самым исключать её при выборе учебного материала и его тренировке. Ошибочность такого подхода доказывает эксперимент, проведённый болгарскими учёными, изучавшими понимание русских слов болгарскими детьми (подробнее см. Иванова 1973).

Если выбор материала до известной степени предопределён описанием соответствующего референтного уровня «Общевропейских рекомендаций» и един для всех учащихся, независимо от их Я1, то систематизация и презентация этого материала в учебном курсе сильно варьируется в зависимости от того, какой национальной

аудитории учебник предназначен. В особенности это заметно при сопоставлении грамматического материала в учебниках, рассчитанных на изучение языков близких и отдалённых генетически и типологически. В случае близкородственного, напр., чешского языка для украинцев, автор учебника может позволить себе с самого начала оперировать несколько большим объёмом материала, комплексно вводить несколько грамматических явлений в одной лекции, работать с целыми парадигмами, привычными восточнославянским учащимся.

Известно, что учащиеся с Я1, близкородственным изучаемому Я2, довольно быстро осваивают устную речь на этом языке. Опыт преподавателей, однако, свидетельствует о том, что постановка правильного произношения в этом случае требует значительных усилий. Помимо знакомства со звуковым строем близкородственного языка, большое внимание следует уделить работе по дифференциации звуков, подобных в обоих языках. Как известно, вследствие т. наз. фонематичности нашего слуха мы склонны воспринимать отличия в произношении подобных звуков как варианты той же фонемы и не приписываем им смысловозначительной функции. Внимание к произносительной стороне речи поэтому поможет развить фонетический слух учащихся и преодолеть типичную трудность начинающих, выражающуюся в словах «Я это не слышу!» (Romaševská 2007). В аудиозаписях к учебнику могут сигнализировано прозвучать примеры чешской речи, окрашенной украинским акцентом, что, по нашему мнению, будет способствовать саморефлексии учащихся, поможет им услышать свою речь как бы со стороны.

Более подробно к вопросам обучения близкородственному языку в структурном аспекте и в аспекте речевых умений мы вернёмся в главе, посвященной изучению Я2 на начальном этапе.

Выводы к подглаве 3.1

Первым теоретическим аспектом учебника чешского языка на уровне А1 для избранной целевой группы украиноязычных учащихся является методика преподавания близкородственного языка. В этой связи мы рассматриваем четыре группы вопросов:

- 1) учёт родного языка учащегося;
- 2) сопоставительный аспект в преподавании;
- 3) работа с позитивными и негативными переносами, проблема интерференции;
- 4) выбор, порядок введения, презентация и отработка языкового материала с учетом типичных трудностей учащихся-носителей данного Я1.

Мы разделяем мнение большинства дидактов, считающих родной язык учащихся важной частью учебного процесса на всех его этапах – от выбора материала до контроля и оценивания его усвоения. В данной подглаве мы осветили общие вопросы реализации сопоставительного аспекта: исходный язык при сопоставлении, выбор эксплицитной или имплицитной формы сопоставления, диахронной или синхронной перспективы, формального или семантического исходного критерия, уровня языка или уровня речи.

В учебнике чешского языка для начинающих украиноязычных учащихся нам кажется рациональным сопоставление с позиций иностранного языка (поиск параллелей в родном языке учащихся). Эксплицитное сопоставление при этом находит место на этапе знакомства с новым материалом, когда учащиеся сами ищут опору в имеющихся у них знаниях Я1. На этапе отработки сопоставление становится максимально имплицитным. Сопоставлением, скрытым от учащихся, определяется и выбор материала с учётом типичных трудностей. Учитывая то, что целевой группой нашего учебника являются взрослые учащиеся без филологического образования, мы считаем целесообразным ограничить сопоставление синхронной перспективой. Что касается формально-семантического исходного критерия, нам представляется естественным на начальном этапе опираться прежде всего на формальный критерий (ср. исследование Зарубиной о восприятии текста носителями языка и иностранцами). Примеры применения сопоставительного подхода в учебниках иностранного языка мы приведём в практической части работы примеры.

Составной частью работы с позитивными и негативными переносами в практике обучения языку мы считаем «каталогизацию» типичных ошибок данной национальной группы, которая позволит автору учебника отобрать необходимый языковой материал, и соответствующим образом расставить акценты на специфичных трудностях, избрать эффективные приёмы работы с позитивными и негативными переносами. Такую «каталогизацию» мы провели в рамках «Базы данных ошибок». Анализ данных по украиноязычным учащимся мы представим в практической части диссертации.

В соответствии с рекомендациями специалистов, в учебнике чешского языка для украинцев мы считаем эффективными следующие принципы:

1. Автоматизация навыков является главным средством борьбы с интерференцией.
2. При работе над ошибками следует соблюдать принцип одной трудности.
3. Явления, потенциально интерферентные, должны отрабатываться в трёх этапах: узнавание явления, его репродукция, свободное употребление явления в речи.

4. Необходимо обеспечить достаточное количество упражнений, градуированных по сложности.

Спорным в литературе является вопрос о допустимости намеренного появления в учебнике ошибочных форм. Мы разделяем мнение тех специалистов, которые не видят опасности в умелом употреблении ошибочного материала.

В заключении необходимо отметить, что обучение близкородственному языку имеет свою специфику при выборе материала разных структурных уровней. Наибольший интерес исследователей привлекают вопросы словаря. По нашим оценкам, около 63 % лексики уровня А1 «Общевропейских рекомендаций» составляют для украинских учащихся потенциальный словарный запас. Необходимы особые приёмы по активизации этого массива слов. При этом особенности методики обучения близкородственному языку реализуются прежде всего в систематизации и способах презентации учебного материала.

При изучении грамматики чешского языка для украинцев можно уже на начальном этапе вводить несколько больший объём материала, чем для учащихся-неславян, представлять несколько грамматических явлений в одной лекции, вводить грамматику вертикально и т. д.

3.2 Изучение иностранного языка вне среды его носителей как специфическая лингвометодическая ситуация и особенности чешской языковой ситуации

Изучение языка вне среды его носителей или в стране изучаемого языка – один из аспектов, которому ранее не уделялось достаточного внимания при проектировании учебников иностранных языков.

Языковую среду мы, вслед за И. Ореховой, понимаем как «естественный исторически конкретный лингвокультурный социум» (Орехова 2003: 331). По её мнению, языковая среда воздействует на человека следующими факторами:

- 1) естественный достоверный видеоряд (статичная и мобильная наглядная действительность, невербальные проявления социокультуры);
- 2) естественный достоверный аудиоряд (вся воспринимаемая на слух информация);
- 3) естественный ситуативный ряд (речевая ситуация, коммуникативное поведение, социокультурный стереотип общения и межкультурный языковой контакт);
- 4) насыщенный ряд национальных фоновых знаний, инокультуры;
- 5) обучающая стихия языка (ibid.: 332).

И. Орехова в целом выделяет пять типов языковой среды (языковая среда языковой метрополии, нетитульная или вторичная языковая среда диаспоры, патриархальная языковая среда (напр., старообрядцы) и лингводидактическая среда). Последний тип представляет для нас особый интерес, хотя лингводидактическая среда предусматривает, в понимании И. Ореховой, скорее обучение в среде носителей изучаемого языка. В случае украиноязычных учащихся, изучающих чешский язык вне среды его носителей, на наш взгляд, более уместно говорить о т. наз. лингвометодической ситуации (термин Й. Веселого). Тем не менее описание компонентов, составляющих лингводидактическую среду, мы считаем продуктивным и в отношении описываемой нами концепции учебника.

Лингводидактическая среда включает следующие составляющие:

- 1) обучающие компоненты (обучающие условия, обучающая атмосфера, обучающий контроль, обучающее окружение, адекватная констатация знаний, реализация механизма нормативной компарации);
- 2) приёмы методического управления воздействием языковой среды на реципиента (специальные задания и упражнения, базирующиеся на использовании объективных социокультурных реалий языковой среды);
- 3) языковая личность преподавателя иностранного языка, носителя этого языка (владение им методическими приёмами управления языковой средой и реализации её обучающих компонентов);
- 4) тактика обучения коммуникативными блоками (характерная в условиях языковой среды) (ibid.: 335).

Говоря о целевых группах, мы указывали на то, что при описании лингводидактической среды, в которой планируется использование будущего учебника, необходимо представлять себе, будет ли происходить обучение (и, соответственно, использоваться данный учебник) в среде носителей изучаемого языка или вне её. Ряд исследователей приводят ценные наблюдения, раскрывающие специфику изучения неродного языка в среде его носителей в сравнении с его же изучением в среде Я1. И. Орехова, к примеру, пишет: «... механизм формирования новой языковой личности в иноязычной среде будет иметь как сходство, так и различие с аналогичным процессом в условиях родноязычной среды. В родноязычной среде превалирует усвоение языка через действительность, а в иноязычной – наоборот: действительность усваивается через язык» (Орехова 2003: 332). Изучение иностранного языка в среде его носителей она определяет как «процесс формирования вторичной языковой личности

во вторичной языковой среде» и указывает на ряд условий, которые приближают этот процесс к освоению родного языка, а именно, «иноязычное коммуникативное пространство, иноязычный достоверный аудио- и видеоряд, иноязычный национально-ориентированный ситуативный ряд и ряд фоновых знаний, иноязычная обучающая стихия языка» (ibid.: 335). По её мнению, иноязычная речь здесь усваивается целыми коммуникативными блоками.

Наличие или отсутствие языковой среды Я2 определяет, помимо прочего, такие важнейшие вопросы:

1. Языковую однородность группы (общий Я1 более частый случай в учебных группах вне языковой среды).
2. Подход к изучению различных стандартов языка (что особо актуально в виду специфической языковой ситуации в Чехии).
3. Степень методической поддержки учителя и учащегося.
4. Приоритеты в освоении речевых умений (учебник, рассчитанный на изучение языка на родине учащихся, и учебник, с первых шагов ориентирующий на коммуникацию непосредственно в среде носителей изучаемого языка, имеют свои особенности).

Рассмотрим подробнее эти вопросы. По нашему убеждению, учебник, предназначенный определённой языковой группе (в нашем случае, украиноязычным учащимся), целесообразно разрабатывать именно для учебных условий вне языковой среды. Исследователи справедливо отмечают, что вне среды изучаемого языка целевые группы чаще отличаются высокой гомогенностью (в частности, это касается родного языка, опыта школьного обучения, культурного опыта в целом): «In the foreign language setting, students are apt to be a homogeneous socio-economic background and so the process of sensitizing them to new ways of learning is easier to accomplish. But in the natural language setting, it is more usual for students to come from diverse cultural backgrounds. Thus, they join the language learning classroom with a variety of different assumptions about learning and teaching, a factor which can seriously affect the success of a new program» (Dubin, Olshtain 1991: 31).

Кроме того, возникают специфические проблемы в связи с тем, как учащиеся, находясь в среде изучаемого языка, помимо урочной работы стихийно усваивают разнородный языковой инпут. В чешской среде это означает проблему смешивания учащимися литературных и нелитературных элементов, в особенности стихийно усвоенных элементов обиходно-разговорного языка. Возникает необходимость с

первых шагов обращать внимание учащихся на принадлежность речевых единиц к литературному или нелитературному стандарту, хотя речь здесь идёт не об активном усвоении и использовании нелитературных элементов, а скорее о развитии способности стилистической дифференциации литературных и обиходно-разговорных элементов. Для учащихся вне чешской языковой среды знакомство с обиходно-разговорным вариантом чешского языка целесообразно отложить на более продвинутые этапы изучения языка. Опираясь на мнения некоторых преподавателей чешского языка в университетах Украины, зарегистрированные нами в личных беседах, можем утверждать, что начальный этап изучения чешского языка связан со значительными трудностями в усвоении украинскими учащимися чешской флексии, отличающейся, как известно, значительной вариативностью и синкретизмом. Практика обиходно-разговорного языка при отсутствии живого разговорного общения с носителями языка в этой фазе обучения не только не актуальна, но и усложняет освоение языковой системы. Очевидно, этим объясняется и размещение темы «Обиходно-разговорный чешский язык» в конце учебников (Широкова 1973: 472; Даниленко 2007: 508 и др.).

Следует также отметить, что для обеих упомянутых групп, согласно описанию референтного уровня А1 чешского языка как иностранного на основе «Общеввропейских рекомендаций», освоение обиходно-разговорного языка на этом этапе не предусматривается и даже не рекомендуется.

Безотносительно к тому, ориентировано ли обучение на близкородственный или отдалённо родственный язык, вне среды его носителей учащиеся и их учителя (в большинстве случаев – не носители изучаемого языка) находятся в условиях дефицита знаний, в особенности имплицитных. Авторы учебников поэтому должны обеспечить тем и другим достаточную методическую поддержку, компенсирующую отсутствие языковой интуиции носителей языка. Особое внимание при этом следует уделить именно начинающим учащимся, обучающимся вне языковой среды.

Объективные различия в обучении языку в среде его носителей и вне её определяют специфику методических подходов. Ф. Дабин и Э. Ольштайн также указывают на то, что чисто коммуникативный подход больше подходит для работы в среде носителей изучаемого языка, в то время как для изучения иностранного языка вне его естественной среды эффективнее другие типы синтаксиса или же их комбинация (Dubin, Olshtain 1991: 38). При отсутствии постоянного естественного инпута учащиеся также больше склонны обращаться к родному языку как источнику компенсаций. В

такой ситуации повышается эффективность использования сопоставительного подхода при выборе, презентации и отработке материала.

Изучение языка вне среды его носителей или внутри неё может определённым образом отразиться на приоритетах в работе над речевыми умениями. Более подробно к этому вопросу мы вернемся в главе, посвященной начальному этапу изучения языка. Здесь лишь кратко укажем на особую важность рецептивных умений (в особенности чтения) при работе вне языковой среды. Наиболее целесообразной нам представляется модель обучения, когда учащийся на начальном этапе, обучаясь в среде Я1, имеет возможность заложить основы языка, изучая правила и опираясь на эксплицитные знания. Продуктивные виды деятельности при этом несколько уступают рецептивным. Известная искусственность языковой среды Я2, отсутствие непосредственных естественных коммуникативных задач, которые учащийся может реализовать, отодвигают значимость продуктивной речевой практики на второй план, в то время как рецептивные умения (в особенности чтение) подготавливают почву для последующего выхода в корректную речевую деятельность. Недостатки, которые может иметь изучение языка вне среды его носителей (ощущение языкового барьера в общении с носителями языка, невладение социокультурными нормами, превалирующие рецептивные умения и др.) необходимо устранять путём частичной компенсации естественной языковой среды. В. Карацева, напр., обосновывает целесообразность дополнения занятий по аудированию просмотром художественных фильмов²³. Такой подход, в частности, успешно применяют преподаватели Львовского национального университета, которые ориентируют своих студентов-богемистов на просмотр передач чешского телевидения (материалом для практических занятий служат чешские фильмы, доступные на Seznam.cz в рамках чешского проекта «Filmové středy»)²⁴. Украинские учащиеся также пользуются как привезенными из Чехии дисками, так и тем, что доступно на www.youtube.com.

²³ «Безвизуальное восприятие имеет некоторые особенности, подчас затрудняющие правильное понимание услышанного. Студент не видит действующих лиц, ситуации общения, не всегда может понять эмоциональную направленность высказывания. В художественном кинофильме не остаётся ничего не раскрытого для студента. Он видит героев, понимает их социальное положение, ситуацию общения, мотивацию речевого поведения. Художественный кинофильм является по своей природе образцом речи, в то время как литературный текст, используемый традиционными учебниками, представляет собой образец языка. Художественный фильм в силу своей природы всегда является диалогом, представляющим собой типично разговорный естественно отобранный лексический состав. Благодаря этому же обстоятельству художественный кинофильм является материалом, поддающимся почти 100%-ной активизации. Он позволяет студентам усваивать материал крупными речевыми блоками в трёх измерениях (лексическом, грамматическом и интонационном). Художественный фильм является также великолепным источником знакомства с различными стилями изучаемого языка (национальными, функциональными и индивидуальными), реалиями стран изучаемого языка и т.д.» (Карацева 1979: 143).

²⁴ Отзывы об эффективности такого подхода мы получили из личной беседы с доц. Л. Осташ.

На более продвинутом этапе изучение языка в среде его носителей имеет огромное позитивное значение: учащийся активизирует уже имеющиеся у него знания, он подготовлен для восприятия нового языкового инпута, переживает позитивную мотивацию, ощущая быстрый прогресс в языке. Активная продуктивная и рецептивная речевая практика в этом случае подразумеваются сами собой (ср. высказывание И. Ореховой об «обучающей стихии языка»).

Проблема изучения языка вне естественной языковой среды в сравнении с освоением языка в среде его носителей в аспекте противопоставления учения и освоения языка представляет ещё одну область, вызывающую интерес исследователей. Г. Лойова, напр., считает, что взрослые учащиеся осваивают иностранный язык быстрее, чем дети, однако, с оговоркой, что это относится именно к формальному обучению, где взрослые могут проявить свою когнитивную зрелость, опыт школьной учёбы, где построение языковой системы было предметом их сознательных усилий (Lojová 2005: 108). Означает ли это, что дети более успешны как аквизиторы? По мнению Г. Лойовой, стихия аквизиции более естественна для освоения языка детьми. Даже в условиях формального (эксплицитного) обучения детей она советует симулировать ситуации, которые напоминали бы естественный способ спонтанного освоения языка (напр., игры, при которых дети даже не осознают, что собственно учатся) (ibid.: 112).

В практической части диссертации мы обзорно представим эту проблематику и в сопоставительном аспекте проанализируем материал письменных работ украинских учащихся, иллюстрирующий основные различия в речевой продукции учащихся вне чешской языковой среды и осваивающих язык в среде его носителей, а также коснёмся некоторых особенностей компенсаторных стратегий, применяемых в этих двух группах.

Выводы к разделу 3.2

В научном обосновании концепции языкового учебника вопрос среды, в которой будет проходить обучение языку (или изучение языка), относится к одним из важнейших. Описывая избранную нами целевую группу, мы отмечали, что принципиально необходимым является освоение мигрантами основ языка ещё до приезда в ЧР. Учебник чешского языка для начинающих украиноязычных учащихся, т. о., целесообразно разрабатывать для условий изучения языка вне среды его

носителей. Отсутствие естественной чешской языковой среды, по нашим представлениям, предопределяет следующие лингвометодические решения.

1. Языковая однородность учащихся (общий Я1), а также общая тенденция учащихся вне языковой среды в большей мере обращаться к родному языку как источнику компенсаций говорит в пользу более широкого использования сопоставительного подхода в обучении.

2. Знакомство с нелитературными формами чешского языка может быть отложено во времени в пользу более глубокого освоения базовой литературной лексики и грамматики. Подход многих авторов учебников чешского языка для начинающих, заключающийся в отнесении материала об обиходно-разговорном языке к заключительным фазам курса, следует, т. о., признать оправданным.

3. Недостаточные имплицитные знания чешского языка, характерные для украинских учащихся и многих преподавателей – не носителей чешского языка, требуют особого внимания к методической поддержке в курсе для начинающих.

4. При освоении речевых умений необходимо делать ставку прежде всего на рецептивные виды деятельности, и только потом, на их базе хорошо развитых рецептивных умений добиваться корректной речевой продукции.

5. Коммуникативный метод нужно дополнить другими подходами, при этом гибко подходить к комбинации различных видов силлабуса.

6. С учётом специфики обучения взрослых, целесообразно делать акцент на сознательном учении, активизации школьного опыта учащихся (в отличие, напр., от детской аудитории, где за основу принимается скорее аквизиция языка).

3.3 Начальный этап изучения чешского языка украиноязычными учащимися в аспекте структурных уровней языка и речевых умений

Начальный этап изучения иностранного языка – это ответственный период, когда происходит не только встреча учащегося с новой языковой системой, но и развивается его метаязыковая компетенция, вырабатываются и совершенствуются учебные стратегии и индивидуальный учебный стиль. Именно на начальном этапе изучения иностранного языка наиболее ярко проявляется специфика национальных групп. На более поздних этапах эти различия стираются, причём нередко приоритет, вначале полученный учащимися с близкородственным языком как бонус, не всегда удаётся удержать на продвинутом этапе.

Не будет преувеличением сказать, что успех начального этапа изучения языка во многом предопределяет успех всего обучения в целом. Выбор оптимального учебника играет при этом ключевую роль. Особенности начального периода знакомства с языком, вопросы отбора и презентации учебного материала в курсах для начинающих с учетом специфики целевых групп учащихся, анализ избранных языковых учебников для уровней A1, A2 CEFR – вот лишь некоторые вопросы, которые необходимо рассмотреть в этой связи.

3.3.1 Определение начального этапа изучения иностранного языка. К некоторым особенностям начального этапа изучения иностранного языка

Понятие начального этапа по-разному трактуется в работах разных исследователей. Под этим понимается и начальный этап изучения иностранного языка вообще, и начальный этап изучения языка в определённом учебном заведении (в средней школе или в вузе), и вводно-фонетический курс (подробнее см. Миролюбов, Иевлева 1976: 5). «Под начальным этапом понимается относительно завершённый цикл или период обучения, который выделяется в отношении обучения в целом и обеспечивает выполнение конечных целей обучения на самом элементарном уровне, т. е. возможности общения в избранной форме, в избранном кругу ситуаций избранной сферы общения» (ibid.: 20). «Понятие начального этапа связывается с определённым кругом задач, с необходимым и достаточным минимумом учебного материала, с определённым уровнем сформированности умений и навыков по видам речевой деятельности, а также с использованием определённых приемов и средств обучения» (Дергачёва 1983: 14). Методисты указывают на такие характерные черты начального этапа, как его завершённость (что проявляется в достижении определённых целей), так и его открытость (т. е. потенциальную готовность к продолжению обучения на высших уровнях).

Для потребностей нашей работы мы будем использовать определение начального этапа, в котором существенны следующие черты:

- 1) это этап от первой встречи с языком до достижения способности элементарного общения на нем;
- 2) он тесно связан с последующими этапами и готовит к ним.

Изучение иностранного языка на начальном этапе имеет ряд черт, которые сближают его с освоением детьми родного языка. Р. Эллис указывает на тот факт, что и

в этом случае учащиеся проходят двумя характерными стадиями: периодом молчания (*silence period*) и периодом, когда в речи учащихся наблюдается тенденция к пропуску слов и преимущественному употреблению формул (Ellis 1998: 20). В этой связи проблематичной выглядит ориентация на немедленное включение в активное общение с первых уроков курса иностранного языка для начинающих, которого стремятся добиться некоторые преподаватели и авторы учебников.

Г. Свит выделяет пять этапов в курсе иностранного языка:

- 1) механический,
- 2) грамматический,
- 3) идиоматический и лексический,
- 4) литературный,
- 5) архаический (Sweet 1972: 116).

Начальный этап, в его классификации, охватывает механический этап с переходом к этапу грамматическому. На механическом этапе, который Г. Свит определяет также как *pre-grammatical*, грамматика подаётся не в правилах, а в примерах. Позднее, на грамматическом этапе, учащиеся обнаруживают, что грамматические правила уже знают, по крайней мере, частично. Элементы такого подхода не противоречат современной методике изучения флективного языка. Уровень A1 с его ограниченным объёмом лексического и грамматического материала не всегда позволяет делать необходимые обобщения, поэтому ряд грамматических явлений рассматривается на этом этапе лексическим путём (см. Seznam frází prezentovaných bez gramatiky, In: Hádková 2005: без страницы).

Р. Эллис видит специфику начального этапа подобным образом. По его мнению, все учащиеся проходят путь от начального *item learning*, когда язык подаётся как неанализированное целое к *system learning* – этапу, когда изучаются правила (Ellis 1998: 13). Применительно к учебнику иностранного языка для начинающих это означает преобладание лексического способа презентации грамматики в первых уроках курса.

В работах Г. Дергачевой, М. Ляховицкого и др. отмечаются следующие принципы, определяющие работу на начальном этапе изучения иностранного языка:

- 1) сознательность обучения,
- 2) его интенсивность,
- 3) обучение на основании речевых образцов,

- 4) доминирующая роль упражнений во всех сферах овладения иностранным языком,
- 5) устное опережение на начальной стадии обучения чтению,
- 6) аппроксимация иноязычной деятельности (Дергачева et al. 1983: 17; Ляховицкий 1981: 17).

На продолжительность начального этапа нет единого взгляда. Среди факторов, которыми она определяется, можно назвать:

- 1) объём и характер материала, который учащимся предстоит освоить;
- 2) степень родства изучаемого языка и родного языка учащихся;
- 3) уровень компетенций, которых предполагается достигнуть в результате обучения;
- 4) наличие языковой среды и некоторые другие.

По мнению Г. Свита, для прохождения элементарного курса английского языка достаточно 6 месяцев ежедневных занятий по 1 часу в день (Sweet 1972: 239). Для сравнения, элементарный курс русского языка для иностранцев составляет около 120 часов в год (Дергачёва 1983: 78). Здесь необходимо оговориться, что в более старых источниках речь обычно идёт об элементарном курсе, в котором не различаются важные для нас этапы А1 и А2. Минимальная временная дотация, необходимая для освоения чешского языка на уровне А1, оценивается в 75-125 часов (Svejnová a kol. 2008: 14). Л. Гола в личной беседе сообщила, что её учебник чешского языка для начинающих «Czech Express» рассчитан на 80-200 учебных часов: 200 часов при этом необходимо для прохождения одного уровня (напр., А1) в группах неславян (в частности, немцев) и 80 часов для прохождения этого же объёма славянами.

Большинство специалистов сходятся на том, что на начальном этапе необходима максимальная концентрация учебного времени и учебных усилий (Миролюбов 1976: 18; Дергачёва 1983: 17 и др.). Во-первых, на начальном этапе учащемуся необходимо преодолеть сильное влияние родного языка. Во-вторых, высокая концентрация учебного времени предотвращает разрушение непрочных пока умений и навыков. Возможности интенсификации М. Ляховецкий видит главным образом в максимальной концентрации занятий языком (6-8 аудиторных часов в неделю). При невозможности увеличить эту временную дотацию интенсификация достигается широким использованием технических средств обучения (Ляховицкий 1981).

Вопрос о «типе старта» и преобладании продуктивных/рецептивных умений на начальном этапе изучения иностранного языка, тем не менее, решается неоднозначно.

По мнению одних ученых, наиболее эффективным является «прорыв» в иностранный язык (обозначим этот тип старта «breakthrough»). Предполагается, что учащиеся максимально интенсивно проходят первый этап, практически с первых шагов включаясь в продуктивное общение. К поклонникам «стремительного старта» принадлежит И. Томан: «Takovýto počáteční nápor, záležící v několikahodinovém pravidelném denním studiu 2, 3 nebo 4 týdny, nám umožní dokonalý «rozběh»» (Toman 1960: 98). Выйдя на определённый уровень, достаточный для общения, учащиеся могут несколько снизить темп, постепенно переходя к регулярным занятиям языком в приемлемом для них режиме.

В другом случае начальный этап вводится своеобразной языковой пропедевтикой²⁵, постепенным знакомством с языком, который предстоит изучать. Думается, что в случае украинских учащихся пропедевтическое введение очень полезно. Украинцы, как правило, имеют некоторое представление о родственности украинского и чешского языков. Необходимо подкрепить и расширить эти знания, помочь учащимся активизировать рецептивные знания общеславянского фонда. М. Фенцлова говорит о «nácviку porozumění příbuzným jazykům [jako součástí] dovednostně parciálního přístupu k jazykovému vzdělání, ... který znamená receptivní poznávání příbuzných jazyků» (Fenclová 2005: 11). Этот подход был успешно применён в целях повышения мотивации к изучению детьми романских языков. На материале славянских языков подобные исследования ещё предстоит провести.

К. Джеймс вводит понятие *noticing*, или «наблюдение»: «... grammar teaching should be less immediately concerned with accurate production, and more with helping learners to notice TL (target language – Я. М.) forms receptively. Once the learner starts noticing, learning starts to take off» (James 1998: 256). П. Хартл имеет в виду подобный способ учения, говоря о т. наз. «латентной учёбе», которая в конечном итоге даёт более прочные результаты, чем интенсивная учёба с первых шагов знакомства с предметом (Hartl 1999: 79).

²⁵ Поскольку понятие «языковая пропедевтика» ещё не достаточно распространено, в частности, в чешском дидактическом дискурсе, мы считаем необходимым привести здесь некоторые уточнения к данной теме. Языковая пропедевтика («языковое пробуждение») – это новое направление в обучении иностранным языкам, цель которого облегчить детям путь к изучению языков и сформировать у них позитивное отношение к многоязычному и многокультурному обществу. На сегодняшний день языковая пропедевтика используется при работе с детьми, однако возможности данного направления этим далеко не исчерпываются. Подробнее об этом, а также библиографию зарубежных работ на эту тему см. M. Felclová. Jazykové probuzení. Jazyková příprava pro základní školu. Praha, 2005.

При изучении иностранного языка оба подхода имеют свои «за» и «против». «Breakthrough» использует первоначальный интерес к изучению языка. Учащиеся довольно быстро приобретают способность пользоваться языком, что повышает их мотивацию к дальнейшей учебе. Немаловажную роль играет и профилактика забывания. Этот подход особенно хорош для тех, кто имеет успешный опыт изучения иностранных языков, знаком с системой и законами функционирования языка, обладает эффективными учебными стратегиями. При изучении чешского языка этот подход имеет свои ограничения. В этом сильно флективном языке учащиеся сразу же сталкиваются с большим разнообразием окончаний. Для их усвоения и автоматизации требуется целенаправленная работа. Кроме того в таких материалах для интенсивного изучения языка трудно соблюсти принцип одной трудности.

«Noticing», или «наблюдение» представляет собой постепенное погружение в язык. Учащимся сначала предлагается посмотреть на язык как бы со стороны: они видят, в чём он похож на родной язык и чем от него отличается, какие явления имеют в нём особое значение, на что им нужно будет сосредоточить особое внимание. Это помогает учащимся более эффективно спланировать свои учебные усилия, а не стремиться запоминать всю информацию без выделения главного и второстепенного. Такое видение целостной подачи материала в курсе для начинающих имел ещё Я. Коменский: «Napřed všeobecně. Z toho plyne, že se špatně děje, když se vědění podává po částech a nepodá se dříve hrubý a všeobecný nárys celého vzdělání» (Komenský 1958: 132).

Сегодня к сторонникам такого подхода относится З. Петрасиньский. По его мнению, работу по основному учебнику полезно предварить кратким ознакомлением с предметом (для этой цели подходит, к примеру, учебник-конспект или статья в энциклопедии). Учащийся, т. о., получает представление о предмете в целом, о ключевых моментах, вокруг которых будет сосредоточено внимание, что предотвращает преждевременное заучивание деталей, затрудняющее построение системы знаний: «Badania eksperymentalne wskazują, że zbyt wczesne zapamiętywanie szczegółów może utrudnić zrozumienie całości materiału» (Pietrasiński 1962: 48). Е. Петровский считает необходимым начинать учебник с введения в предмет. «Отправляясь от ясно понятого общего, т. е. определения предмета науки в целом, и переходя затем к отдельным частностям этого общего, как они представлены в главах и статьях учебника, учащиеся изучают каждую *частность в свете общего* (выделено Е. П. – Я. М.), а это улучшает усвоение» (Петровский 1955: 36). Знакомство (на самом

общем уровне) с типологической и генетической спецификой языка помогает учащемуся успешнее преодолевать интерференцию родного языка, видеть за частностями закономерности, развивать своё чувство языка. Процесс учёбы становится более осознанным, что имеет особое значение для взрослых учащихся. Особо оправдывает себя такой подход в учебниках-самоучителях, а также тогда, когда учащиеся не обладают сильными учебными стратегиями, имеют слабую метаязыковую компетенцию. Однако, проблематичен он там, где предполагается краткосрочное, интенсивное обучение. Кроме того, замедление темпа обучения, неспособность быстро начать общаться на изучаемом языке может снизить мотивацию учащихся.

По наблюдениям Р. Эллиса, динамику всего курса изучения языка – от начинающих до продвинутых – можно наглядно представить в виде параболы (*U-shaped course of development*) (Ellis 1998: 23). Начинающие учащиеся могут вначале демонстрировать быстрый прогресс и довольно высокий уровень усвоения материала, затем как будто бы снижают планку (очевидно, одной из причин является общие закономерности интериоризации материала, а также тормозящее влияние внутриязыковой интерференции), чтобы через какое-то время выйти на новый, качественно более высокий уровень (ibid.: 20).

Г. Лойова в динамике начального этапа видит различия между взрослыми учащимися и детьми: «Dospelí spočiatku napredujú rýchlejším tempom, ktoré sa však postupne spomaľuje. Na rozdiel od detí, ktoré spočiatku napredujú relatívne pomaly, ale postupne je ich učení sa intenzívnejšie a tempo napredovania sa zrýchľuje» (Lojová 2005: 110). Такая динамика, свойственная взрослым, может, по убеждению исследовательницы, негативно сказаться на мотивации учащихся: «Dospelí začiatocníci sú zvyčajne povzbuzovaní relatívne rýchlym napredovaním. Avšak postupné znižovanie tohto počiatocného tempa ich neraz demotivuje a vedie k nesprávnym záverom o vlastnej neschopnosti učiť sa cudzí jazyk» (Lojová 2005: 111).

Именно такой динамики можно ожидать в целом у славян, изучающих инославянский язык: после «прорыва» в язык наступает значительное замедление учебного прогресса, приходит фаза тщательной отработки материала, в том числе и борьба с интерференциями.

3.3.2 Начальный этап в системе «Общеввропейских рекомендаций»

Необходимую упорядоченность в данную проблематику внесла разработка документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение,

преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»). Понятия «начальный этап» и «начинающий учащийся» были определены таким образом, чтобы их трактовка носила как можно более универсальный характер и служила унификации критериев описания и оценки уровней владения языком. В соответствии с описанием шести референтных уровней элементарное владение иностранным языком достигается на уровне А – пользователь основами языка («Элементарное владение», или «Basic User»). С практической точки зрения полезно чётко разграничивать подуровни А1 («Breakthrough», или «Beginner») и А2 («Waystage», или «Elementary») и в качестве начального этапа рассматривать уровень А1, в русской терминологии определённый как «Уровень выживания». Объясняем это тем, что, во-первых, нам важно сосредоточить основное внимание именно на абсолютном начале изучения языка, а во-вторых, уровень А1 в некоторых условиях – это первый уровень, который официально тестируется, а успешное его прохождение является одним из обязательных условий предоставления статуса ПМЖ (напр., в Чешской Республике).

А1 считается самым низким уровнем генеративного пользования языком: учащийся на этом этапе способен простейшим образом включиться в общение, умеет задавать вопросы, касающиеся его самого и ближайшего окружения, и отвечать на них, способен выразить самые основные потребности, поддержать разговор на самые известные темы. Уровень А1 – это язык, в центре которого стоит сам учащийся – место, где он живет, люди, которых он знает, вещи, которые имеет, потребности, которые стремится удовлетворить. Эта «эгоцентричность» начального этапа должна шире проецироваться на содержание учебника, предназначенного начинающим, о чём мы более подробно будем говорить в главе, посвященной развитию социокультурных компетенций учащихся.

Начальный этап изучения языка (А1) характеризует значительная степень рецептивности. Основное внимание уделяется пониманию (аудирование, чтение). Продукция речи становится центральной задачей только на последующих этапах – В1 и В2.

Особенностью «Общеввропейских компетенций» является также наличие системы самооценки учащихся (проект DIALANG). Ниже мы приводим пример таблицы, содержащей общие критерии самооценки.

Понимание	Аудиорование	Я понимаю отдельные знакомые слова и очень простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения, когда говорят обо мне, моей семье и ближайшем окружении.
	Чтение	Я понимаю знакомые имена, слова, а также очень простые предложения в объявлениях, на плакатах или каталогах.
Говорение	Диалог	Я могу принимать участие в диалоге, если мой собеседник повторяет по моей просьбе в замедленном темпе свое высказывание или перефразирует его, а также помогает сформулировать то, что я пытаюсь сказать. Я могу задавать простые вопросы и отвечать на них в рамках известных мне или интересующих меня тем.
	Монолог	Я умею, используя простые фразы и предложения, рассказать о месте, где живу, и людях, которых я знаю.
Письмо	Письмо	Я умею писать простые открытки (например, поздравление с праздником), заполнять формуляры, вносить свою фамилию, национальность, адрес в регистрационный листок в гостинице.

Табл. 5. А1, Уровень выживания (http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html)

В некоторых современных учебниках эта система уже успешно применяется. К примеру, в учебнике русского языка для чешских школ и гимназий «Поехали!» (Žofková et al. 2009-2010) в заключительной части авторы поздравляют учащихся с достижением уровня А1 и предлагают оценить свои знания в главе «Co už umíš? Ohodnoť se!». Авторы нашли правильную форму подачи дескрипторов, понятную школьникам: «Když poslouchám, tak ...», «Když s někým hovořím, tak ...» и т. д. Подобная самооценка служит средством повышения мотивации учащихся к дальнейшей учёбе и, одновременно с этим, способствует развитию автономности при изучении языка, важнейшей частью которой является именно способность оценки своих знаний (или пробелов в знаниях).

Понятие «начинающие» объединяет людей, общим свойством которых является, пожалуй, только то, что все они приступают к изучению нового для них иностранного языка. Даже имея общий Я1, разные учащиеся приступают к изучению иностранного языка с разным жизненным опытом, образованием, знаниями/опытом изучения других языков, с различными целями и ожиданиями и т. д. Поскольку нет образцового универсального «начинающего учащегося», не существует и идеальной модели учебника для начинающих. Нашей задачей поэтому является скорее выделение комплекса общих методических принципов такого учебного материала. Создание

оптимального учебника означает учёт этих принципов и их последующую адаптацию для потребностей данной целевой аудитории.

3.3.3 Общая организация учебного материала в курсе для начинающих. Выбор syllabus

Отбор и организация материала в учебнике отвечают на два важных вопроса: что и как презентовать учащимся. Отбор материала производится с учётом целей преподавания, времени, отведённого на обучение, плотности учебных занятий и уровня владения языком. Презентация материала включает приёмы и методы работы с ним, его закрепление и контроль (Акишина 2005: 4).

Известно противоречие между структурным и коммуникативным подходом к отбору и презентации учебного материала, которое ощущается особенно остро, когда речь заходит о славянских языках. «Опыт школы доказал непригодность начальных учебников, построенных на базе формальной системы – системы грамматики, фонетики, орфоэпии, для обучения речевой деятельности, для общего развития и воспитания учащихся», – считают С. Калинина и В. Цетлин (Калинина, Цетлин 2012: 78). Они убеждены, что такие учебники ведут к тому, что у учащихся формируется представление о языке как формальном явлении, а не как средстве общения. «Чтобы избежать указанных недостатков, в основу учебника должна быть положена логика овладения учащимися речью на иностранном языке. Это означает, что ведущее место в обучении иностранным языкам принадлежит не навыкам (хотя определённая работа над ними и необходима), а умениям использовать уже освоенный языковой материал в соответствии с ситуацией общения» (ibid.).

Вопросы соотношения структурного и коммуникативного в syllabus решаются и в западной лингводидактике. О важности структурного компонента для первого года обучения говорят Ф. Дабин и Э. Ольштайн, рекомендуя структурно-ситуационный syllabus (для второго соответственно – функциональный, для третьего – понятийный, для четвертого – полностью коммуникативный) (Dubin, Olstain 1988: 37). Дж. Оллен видит начальный этап изучения языка преимущественно структурным. Речь идёт, однако, не об исключении других компонентов, а о акценте на структурную практику.

Levels of Communicative Competence

Level 1	Level 2	Level 3
<u>Structural</u>	<u>Functional</u>	<u>Instrumental</u>
Focus on language (formal features)	Focus on language (discourse features)	Focus on the use of language
(a) Structural control	(a) Discourse control	(a) Situational or topical control
(b) Materials simplified structurally	(b) Materials simplified functionally	(b) Authentic language
(c) Mainly structural practice	(c) Mainly discourse practice	(c) Free practice

Fig. 9. Three Levels of Communicative Competence in Second-Language Education (Allen, 1980).

Рис. 3. Уровни коммуникативной компетенции (Yalden 1983: 122)

Мы уже упоминали о предложенном Дж. Олленом типе syllabus, в котором присутствуют все компоненты (структурный, функциональный и инструментальный), при этом в зависимости от фазы обучения в фокусе оказывается определённый из них. В следующей схеме Дж. Ялдена наглядно представлена идея пропорционального syllabus, в котором видна роль и место этих компонентов на разных этапах изучения языка.

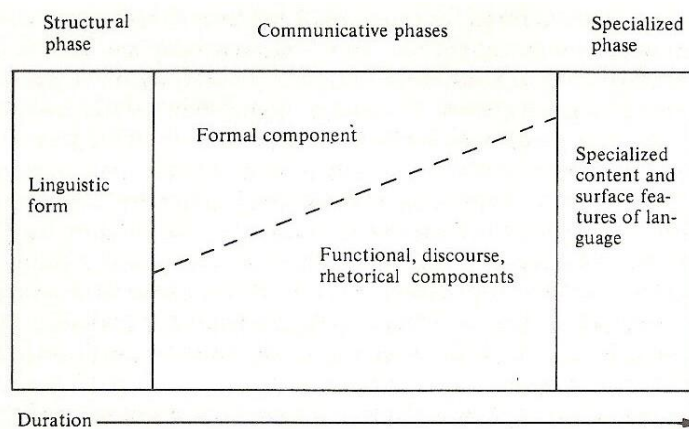


Fig. 15. The Proportional Syllabus.

Рис. 4. Пропорциональный syllabus (Yalden 1983: 96)

Противоречие между структурным и коммуникативным подходом многие исследователи считают лишь кажущимся. Если взглянуть на схему, предложенную Дж. Ялденем, можно заметить, что оба компонента неизменно присутствуют на всех этапах изучения языка, происходит лишь постепенное изменение их доли в учебном процессе. Структурный компонент, внимание к лингвистической форме чрезвычайно важны на начальном этапе изучения языка; в дальнейшем возрастает коммуникативная функция.

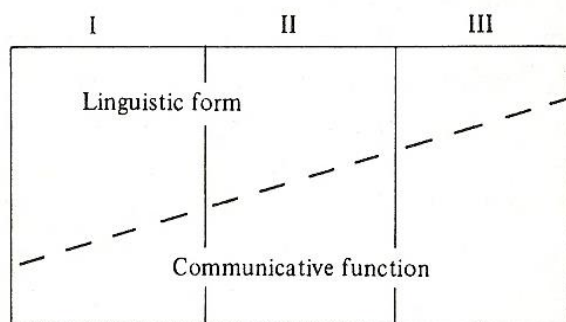


Fig. 14. Three Levels in a Balanced System.

Рис. 5. Пропорциональное соотношение структурного и коммуникативного компонента в обучении на различных уровнях (Yalden 1983: 114)

Польская исследовательница Д. Буттлер также считает, что функциональный принцип, движение от функции к обслуживающей её форме, можно применять лишь у продвинутых учащихся, но не в самом начале обучения (Buttler 1980: 199).

Особенностью начального этапа изучения иностранного языка является комплексный характер организации учебного материала. Для начинающих, если только речь не идёт о филологах, неприемлем линейный способ изучения языка с его постепенным изучением аспектов языка (напр., сначала фонетика, затем лексика, морфология, наконец синтаксис). Все аспекты должны быть представлены одновременно. «Language acquisition... is not a linear progression, but a cyclic one, or even a metamorphic one. That is, the learner is constantly engaged in reanalysing data, reformulating hypotheses, recasting generalizations etc.» (Nunan 1988: 118).

Организация учебного материала в концентриках представляется в таком случае наиболее разумной. Уже Я. Коменский в своих работах писал о том, что на языке нынешних дидактов звучит как концентрическая организация учебного материала: «Každý jazyk, každé vědění a umění se bude podávat nejprve ve zcela jednoduchých základech, aby byl pochopen celkový jeho obraz, za druhé úplněji skrze pravidla a příklady, za třetí úplnými soustavami s připojenými nepravidelnostmi, konečně skrze komentáře, avšak pouze je-li jich třeba» (Komenský 1958: 133). Этот подход близок и современным учёным: «Для того, чтобы учащиеся уже на начальном этапе активно овладевали (...) языком, лексический и грамматический материал должен даваться небольшими дозами или своеобразными маленькими концентриками, объединёнными в общий минимум» (Дергачёва 1983: 15). В. Костомаров и О. Митрофанова уточняют, что «очередность изучения отдельного языкового факта, отбор, группировка и расположение разных фактов определяются их значимостью для непосредственного общения в пределах

избранной темы» (Костомаров, Митрофанова 1976: 15). Проблему «дробления» языковой системы, неизбежно возникающую при ориентации на тематический и функциональный подход, указанные авторы предлагают решать путём «организации в учебном процессе специальных этапов систематизирующего обобщения. Цель каждого такого этапа – «построение целого» из изученных ранее относительно изолированных друг от друга однородных языковых фактов» (ibid.: 15). Преимущества концентрической организации материала признаёт и В. Остапенко: «Концентрическая подача грамматического материала обеспечивает проведение дидактического принципа от простого к сложному, даёт возможность возвращаться к известному для более углубленного его изучения, развивает навыки грамматического структурирования, необходимые для реализации свободного речевого общения с соблюдением норм изучаемого языка» (Остапенко 1987: 143).

«Нулевым» концентром можно считать вводный пропедевтический курс. Традиционно в первом (или «нулевом») концентре преобладает знакомство со звуковым строем языка и работа над произношением. В методической литературе преобладает мнение о необходимости т. наз. устного опережения (Hronová 2009: 15). С поправкой на специфику изучения иностранного языка взрослыми учащимися следует добавить, что в этом случае с самого начала необходимо визуальное подкрепление: «согласно экспериментальному исследованию (...) было установлено, что обучение устной речи на начальном этапе протекает более успешно при наличии графического образа слова и обобщающих правил» (Щукин 1979: 94). К подобному заключению пришел А. Виншалек в результате проведённых им экспериментов: «Наши исследования показали, что в школьных условиях усвоить фонологическую систему русского языка без опоры на зрительную память практически невозможно» (Виншалек 1984: 9).

В первом концентре необходимо представить базовые конструкции данного языка, необходимые для самого элементарного общения. Грамматические категории, представленные в грамматическом минимуме, рассматриваются в примарных функциях. Количество грамматических явлений, рассматриваемых в рамках одного урока, колеблется в зависимости от уровня подготовки учащихся, степени родства языков и пр. Поскольку в случае флективных языков нереально ограничиваться разбором одного явления в одном уроке (освоение именной и глагольной флексии занимало бы чрезмерное количество времени), в качестве компромисса исследователи называют дотацию три новых явления на один урок (Buttler 1980: 199).

Второй и последующие концентры (в рамках данного учебника или при планировании учебника для дальнейшего изучения языка) расширяют материал первого концентра, вводят новую информацию. Распределение учебного материала по концентрикам имеет ещё одно преимущество, а именно даёт возможность эффективно организовать повторение изученного.

3.3.4 Проблемы отбора и презентации фонетического, лексического и грамматического материала в учебниках для начинающих

«Učivo je výsledkem výběru jazykových jednotek, textů a faktů z kultury dotyčné země i výsledkem jejich uspořádání (strukturace)», – отмечает Й. Хендрих (Hendrich 1988: 24). Изложим вкратце общие принципы отбора материала для начального этапа обучения. Ввиду того, что нашей целевой аудиторией являются взрослые учащиеся, данная проблематика будет рассматриваться в андрагогической перспективе.

В методической литературе на протяжении десятилетий решается вопрос отбора языкового минимума для целей начального обучения (Buttler 1980 и др.). Современные авторы учебников для ряда языков уже имеют в своем распоряжении солидную опору в виде описания референтных уровней «Общоевропейских рекомендаций». Для чешского языка как иностранного разработаны уровни от А1 до В2 (см., напр., Hádková, M.; Líněk, J.; Vlasáková, K. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1*. Praha: MŠMT, 2005). Описаны грамматический, лексический, фонетический минимумы, представлены тематические округа, социокультурный минимум, определён материал для развития речевых умений (говорение, аудирование, чтение, письмо). Задачей автора учебника является соотнесение этого общего для всех учащихся-иностранцев материала с характеристиками и потребностями избранной им целевой аудитории. Учёт этих факторов проявляется, помимо прочего, и в способах организации и презентации учебного материала. Для разных групп учащихся может быть различным порядок введения языковых единиц в зависимости от степени их трудности для данной аудитории (напр., вертикальная и горизонтальная презентация падежей). С учётом влияния родного языка учащихся различной может быть и степень тщательности проработки того или иного явления, удельный вес упражнений, направленных на закрепление и автоматизацию навыка (напр., долгота чешских гласных, мягкий тип склонения существительных ж. р. для славян).

Что же является отправной точкой при отборе материала? Для А1 следует считать ведущим ситуативно-тематическое планирование. Для уровня А1 описаны три общих функционально-понятийных области:

1. 14 широко сформулированных тем (т. наз. *specifické pojmy*) с их последующей детализацией: *jobní údaje (jméno, adresa, původ aj.); dům, domácnost, okolí; každodenní život* и др. Эта часть материала наименее универсальна: выбор той или иной реализации специфических понятий определяется возрастом, полом, культурной средой, профессией, интересами учащегося. К избранной теме легко подобрать соответствующую информацию из раздела «Sociokulturní kompetence».

2. 6 областей коммуникативных функций (*jazykové funkce*): *vyjadřování postojů (souhlas/n souhlas), společenský styk (pozdrav, oslovení)* и др.

3. универсальный характер имеют т. наз. *obecné pojmy*, или общие понятия: *prostor, čas, kvantita* и пр. (Hádková 2005: без страницы)

В процессе выбора тематико-ситуативной группы и её наполнения соответствующей лексикой вырисовывается грамматический материал, который должен привести в движение разрозненные лексические единицы. В первую очередь решается вопрос, в каких синтаксических конструкциях будет лексический материал вводиться. От этого зависит порядок введения морфологических категорий (как правило, на начальном этапе говорим только о примарных реализациях морфологических категорий: напр., вин. падеж – прямой объект, предл. падеж – локальные отношения). На последующих этапах обучения отправной точкой могут служить коммуникативные функции и общие понятия (в зависимости от избранного типа силлабуса). Такую концепцию приняли за основу, напр., авторы учебника чешского языка под редакцией А. Широковой (Широкова 1983: 19).

Определённую помощь в отборе учебного материала и его градации по сложности дают авторам учебников уже упомянутые ученические корпуса или базы данных ошибок (см. «База данных ошибок» и др.). Анализ материала ошибок позволяет оценить доступность для изучающих, или т. наз. *learnability* отдельных явлений языка, при которой психолингвистические факторы оказываются не менее важны, чем лингвистические.

Одна из проблем, которую необходимо решать каждому автору учебника иностранного языка для взрослых учащихся, – это противоречие между содержательной сложностью того, что учащиеся стремятся выразить уже на начальном этапе, и элементарным уровнем владения ими языковыми средствами изучаемого

языка, недостаточным для достижения этой цели. «One of the most difficult aspects of writing materials at elementary level is providing exercises and activities which are structurally simple enough for beginners and yet intellectually stimulating enough for intelligent adults or children» (Cunningsworth 1987: 13). В практической части работы мы рассмотрим, какие возможности решения противоречия между элементарностью текста и когнитивным развитием взрослых учащегося находят авторы современных учебников иностранных языков, в том числе славянских.

Отбор и презентация фонетики

Специфика обучения взрослых произносительной стороне иностранного языка связана с рядом ограничений. Ряд исследований подтверждает прямую зависимость качества освоения фонетики и фонологии иностранного языка от фактора возраста начала обучения языку²⁶.

Второй фактор, ограничивающий качественное овладение иноязычным произношением, – это количество времени, которым взрослые учащиеся располагают для своей учёбы. Возможности детальной и тщательной презентации звуковой стороны языка в учебнике для начинающих, как правило, весьма ограничены. Исключение составляют, пожалуй, лишь учебники для филологов, где фонетика рассматривается не только в целях практического овладения произношением, но и как область теоретических знаний. Сроки, отведённые на усвоение звуковой стороны языка, не позволяют добиться идеальных результатов, т. е. безакцентного произношения. В методической литературе принят принцип аппроксимации произношения на начальном этапе (Veselý 1985). Особое внимание уделяется фонологическим ошибкам как наиболее мешающим пониманию (Акишина 2005: 164).

Уровень A1 нацелен на освоение произношения на уровне, достаточном для понимания речи учащегося носителем языка при условии, что последний выкажет

²⁶ «Jak již v minulosti vyplynulo z výsledků různých výzkumů (srov. např. Snow, Hoefnagel-Hoehle nebo Wartenburger 2003) dosahují dospělí ve srovnání s dětmi, případně mladistvými, při učení se cizímu jazyku podstatně rychlejších pokroků. To je dáno různými proměnnými, jako jsou např. kognitivní vyzrálость, schopnost abstraktního myšlení, předchozí zkušenosti apod. Nicméně existuje oblast, kde tomu tak není. Tou je právě oblast fonetiky a fonologie. (...) Zda tedy mluvčí dosáhne v cizím jazyce výslovnosti rodilého mluvčího, závisí ve většině případů na věku, kdy se jazyku začal učit, resp. na intenzitě nácviку a frekvenci užívání jazyka (srov. Bongaerts, 1997). Bude-li s cizím jazykem konfrontován před šestým rokem věku, bude jeho výslovnost s velkou pravděpodobností prostá akcentu, neboť přibližně do tohoto věku jsou děti vybaveny neobyčejnou schopností imitace. Jestliže se však jazyku začne učit po dvanáctém roce věku, dá mu spousta námahy, nejkuli bude pro něho téměř nemožné nepřenášet návyky a automatismy výslovnosti mateřského jazyka na jazyk cizí. Bude-li se jedinec učit jazyk mezi 6 a 12 rokem věku, lze očekávat lehký akcent, který bude o to slabší, o co dříve mluvčí s jazykem přišel do styku» (Lachout 2012: 42). «Právě výslovnost je závislá na biologicky podmíněných faktorech, totiž vývinu mluvidel a artikulačního aparátu, což tedy znamená, že je z lingvistických schopností nejvíce biologicky podmíněna» (ibid.: 43).

готовность и способность понять иностранца. Это, впрочем, не означает, что учащиеся должны удовлетвориться несовершенством собственного произношения. Общий обзор фонетической стороны изучаемого иностранного языка, полученный на этапе начального знакомства с языком, расширяется на последующих этапах обучения. Необходимо, чтобы произносительная сторона речи была объектом постоянного внимания и саморефлексии учащихся. Методически оправданным является включение фонетического материала в структуру каждого урока на начальном этапе и коррективного курса в нескольких уроках последующего этапа. Идеальной является постоянная пошаговая работа над постановкой и коррекцией произношения на всех уровнях овладения языком как в рамках вводно-фонетического, так и последующих сопроводительного и корректировочного курсов, при которой бы лишь смещались акценты и усложнялся контекст: от работы над отдельным звуком к фразе и тексту (Акишина 2005: 164). При этом не требуется, чтобы фонетический материал находился в центре внимания данной лекции или был объёмным – достаточно того, что учащийся не выпускает произносительную сторону языка из своего поля зрения и осознаёт её как своеобразную визитную карточку, по которой носители языка составляют о нём первое впечатление.

При освоении навыков произношения взрослыми учащимися необходимо помнить о том, что в этом случае нельзя полагаться исключительно на имитацию ими звуков иностранного языка. Работа с фонемами иностранного, в особенности близкородственного языка затруднена фонологичностью нашего слуха: мы слышим то, что укладывается в привычную нам фонологическую систему. Произносительные же навыки сопряжены, с одной стороны, со способностью слышать звук, а с другой – со способностью его артикулировать. Имитация поэтому должна сопровождаться объяснением артикуляции (если это необходимо), поиском ощутимых позиций артикуляции, развитием фонетического слуха (Акишина 2005: 164).

Округ грамматических явлений и порядок их введения. Презентация грамматических явлений

В отличие от предыдущего уровня языка, на грамматическом уровне взрослые учащиеся имеют предпосылки достичь значительно больших успехов: «Co se osvojování jazykových rovin morfologie a syntaxe týče, právě zde platí, že dospělí jedinci dosahují rychlejších pokroků než jejich mladší konkurenti. Svůj vliv na to má právě již zmíněná kognitivní vyzrálость, znalost gramatického systému mateřského, případně dalšího cizího jazyka, schopnost abstrakce, analýzy a komparace atd.» (Lachout 2012: 44). Тем не

менее, родной язык остается для учащихся основой грамматической концептуализации речи: «...i velmi vyspělí mluvčí, jež se v oblasti gramatiky neodlišují od rodilých mluvčích, opírají o konceptuální preference svého mateřského jazyka. ... plánovací procesy v rámci konceptualizace ovlivňovány charakteristickými gramatickými strukturami mateřského jazyka» (ibid.:45). М. Лахоут указывает на присущую именно взрослым учащимся тенденцию умышленно избегать морфологических и синтаксических явлений, в которых они не чувствуют себя достаточно уверенными. «Tyto metakognitivní znalosti (strategie) v podobě komunikačních (kompenzačních) strategií vedou tedy k tomu, že jsou dospělí mluvčí schopni zvládnout s větší či menší grácií i «nouzové» komunikační situace a svou řečovou intenci dovést do zdárného konce» (Lachout 2012: 44).

Изучение флективных языков предполагает большое внимание к грамматическому строю языка. Поскольку структурный принцип не является при коммуникативном обучении ведущим (а грамматическая тема не является исходной точкой урока), многие авторы учебников стремятся вводить грамматические явления по мере их появления в текстах, необходимых для реализации тех или иных коммуникативных намерений. Разумеется, нельзя исключить возможность, что сами тематико-ситуативные тексты подбираются авторами так, чтобы накладываться на систему языка и иллюстрировать желаемое грамматическое явление (скрытый структурный принцип). Работа с грамматикой для начинающих может, т. о., иметь для учащихся явную или скрытую форму.

Истинная коммуникативность, по нашему убеждению, может быть достигнута только в гармоничном соединении функционального и структурного планов языка. Грамматика чешского языка уже на начальном этапе представляет серьезные трудности в этом плане.

В работах ряда современных методистов заметно стремление разработать по возможности максимально упрощенную презентацию флективного языка как иностранного. Л. Гола с целью представить грамматику чешского языка с дидактических позиций вводит систему склонения и спряжения, которая отличается от классических парадигм чешской грамматики (ср. другие слова-образцы – только те слова, которые понадобятся учащимся в речи; другая презентация типов спряжения, напр., *Á-глаголы* и т. д.). При склонении и спряжении внимание сосредоточивается главным образом на формальных признаках (*í-тип* и *ý-тип* прилагательных).

К. Гронова, в свою очередь, предлагает ввести для нужд обучения иностранцев чешскому языку систему четырех падежей (N+A, G, D+L, I) и двучленную систему

спряжения глаголов (1. *prézent* на -u, -ou, *téma* -e-, 2. *prézent* на -m, -í, *téma* -í-) (Hronová 2009). Такая редукция грамматической системы чешского языка, известной нам из классической чешской грамматики, думается, вряд ли необходима при обучении славян, которые из опыта изучения родного языка знакомы с богатством флексий и их презентацией в парадигмах.

Общепринятым в методике преподавания иностранных языков является введение лексического материала на синтаксической основе. В этой связи рассматриваются возможности использования моделей (конструкций) как основного способа презентации грамматического и лексического материала. В учебниках языков с аналитическим строем такой способ применяется очень успешно, однако, для флективных языков с их сложной морфологией возможности подобного подхода должны быть изучены более детально.

Значительные трудности возникают при попытке организовать грамматический материал в форме концентров. Принцип одной трудности в уроке здесь входит в противоречие с комплексностью введения грамматического материала. Кроме того, необходимость дозировки грамматики, её парцеляции в рамках отдельных уроков создает опасность раздробленности материала, затрудняющей его систематическое усвоение. «Раздробленность грамматического материала достаточно часто создает впечатление у учащихся, что язык – плохо организованное целое, что речь идёт о явно нелогичном предмете, без порядка и систематичности, вследствие чего учащиеся часто оказываются не в состоянии установить логические связи общего и составляющих его частей (Войводич 2010). Поэтому особое значение приобретает регулярная систематизация грамматических знаний, представление их в вертикальном (парадигматическом) виде, поиски эффективной презентации материала в таблицах. А. Акишина и О. Каган видят компромиссное решение в том, чтобы представить начинающим все формы (напр., формы личных местоимений), но активно отрабатывать только те из них, которые на данном этапе будут частью речевого репертуара учащихся (напр., местоимения *я, ты, вы*) (Акишина, Каган 2005: 141). Коммуникативно оправданным, по их мнению, является также лексическое предъявление некоторых грамматических форм для заучивания без грамматического толкования и объяснения парадигмы. Отбор грамматических явлений должен производиться с учётом их коммуникативной оправданности, соответствия определённому этапу обучения, особенностей конструктивной и деструктивной интерференции (так авторы называют

позитивные и негативные переносы – Я. М.), а сам материал должен распределяться циклично (ibid.: 142).

Последовательность введения грамматического материала регулируется общедидактическими принципами: от простого к сложному, от того, что совпадает с родным языком, к тому, что отличается, от коммуникативно частотных форм к менее частотным, от регулярных форм к нерегулярным (Акишина, Каган 2005: 130). Сказанное нужно принимать с известной оговоркой. Эти принципы не должны противоречить системе изучаемого языка. Мы не можем препарировать систему чешского языка для создания его русской, украинской или любой другой версии. Как известно, самые частотные явления языка относятся как раз к нерегулярным (напр., глаголы «быть», «ехать», супплетивные формы «человек – люди», формы степеней сравнения и др.). Коммуникативно частотные формы также не всегда отвечают принципу от простого к сложному. Выход, очевидно, следует искать не столько в порядке введения материала, сколько в способах его презентации. Напр., известно, что многие грамматические конструкции усваиваются на начальном этапе лексическим путём.

Мы разделяем мнение А. Акишиной и О. Каган, которые указывают на то, что к грамматическим явлениям необходимо подходить с позиции понимания триединой сущности языка: язык – речь – коммуникация. Грамматические явления при этом анализируются с точки зрения их структуры, функционирования в речевых образцах и их реализации в речи. Методисты подчёркивают, что обучение грамматике нужно вести с учётом трех видов компетенции: лингвистической (понимание, анализ, знание грамматического явления), речевой (умение воспринимать и употреблять речевые образцы, насыщенные определенной грамматической формой) и коммуникативной (умение воспринимать и создавать тексты, используя данную грамматическую категорию) (Акишина, Каган 2005: 133).

На уровне А1 для изучающих чешский язык предполагается активное усвоение именительного, родительного и винительного падежей в единственном и множественном числе. Императив рассматривается лексически – на примере отдельных фраз. Систематизация императива происходит на дальнейших этапах. Еще более ограниченно дается условное наклонение – только введением фразы «*Čhtěl(a) bych*». Изучение страдательного залога на уровне А1 не предусматривается.

Приоритетным для многих преподавателей и авторов учебников чешского языка для начинающих является введение категории глагола. Авторы пособия

«Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1)», говоря о характерных чертах чешского языка, рекомендуют на этом уровне сосредоточиться главным образом на глаголе. Объясняют это тем, что глагол является основой чешского предложения, а также относительной лёгкостью глагольной флексии по сравнению с флексией именной (Svejnová a kol. 2008: 11). Обоснование этого подхода находим и в научной литературе. Известный психолингвист А. Леонтьев говорит о психолингвистически оправданной последовательности введения грамматического материала: «Глагол (и вообще предикат) должен быть введен в самом начале» (Леонтьев 1976: 27). В приложении к учебнику Л. Голой, П. Боржиловой «Čeština Express 1» авторы называют глагол и глагольное управление одним из приоритетов, на которые должен сосредоточиться украиноговорящий начинающий, наряду с произношением и падежными окончаниями. Очень явно выражен данный подход в учебнике «Чеська мова» (авторы Й. Гасил, Н. Лобур, О. Паламарчук), где первые пять лекций сосредоточены исключительно на глагольной флексии.

Отбор и презентация лексического материала

Лексика, похоже, относится к самым доступным уровням иностранного языка для изучения в любом возрасте: «Očividně na věku méně dependentní a pozdějším začátkem jen sotva limitovaná nebo dokonce úplně znemožněná zdá se být pragmatická a sémantická rovina jazyka» (Lachout 2012: 44). «I v případě znalostí z roviny pragmatiky a sémantiky je u dospělých jedinců výhodou jejich předchozí zkušenost s používáním mateřského, případně dalšího jazyka. Při osvojování nových pragmatických a sémantických vědomostí mohou totiž využít řadu strategií, svých metajazykových znalostí (ibid.: 45). Наши исследования русскоязычных жителей Праги и Карловых Вар, а также украиноязычных респондентов в проекте «База данных ошибок» показали, что именно в лексических компетенциях респонденты достигали очень высоких показателей, причём фактор возраста не имел такого ограничивающего влияния, как на других уровнях языка – морфосинтаксисе и фонетике (Masurová 2012b, 2012c, 2012d, 2014a, 2014b и др.).

Следует подчеркнуть особую роль лексики именно на начальном этапе знакомства с языком, отмечаемую многими исследователями. Так, А. Акишина и О. Каган, обобщая результаты исследований, констатируют, что «на начальном уровне выход в речь осуществляется в первую очередь за счёт лексического накопления» (см.схему ниже):

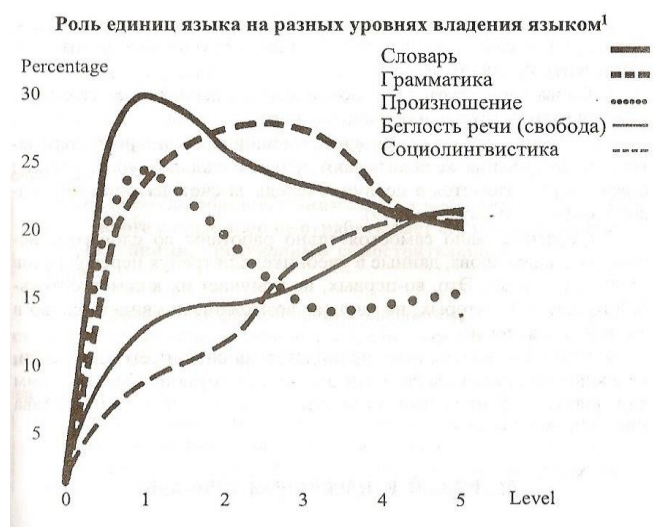


Рис. 6. Роль единиц языка на разных уровнях владения языком (Акишина, Каган 2012: 150)

Тем не менее, на начальном этапе изучения языка лексический аспект не выделяется как самостоятельный. Такое выделение, по мнению специалистов, целесообразно только на продвинутом этапе обучения, когда становится возможна аспектная организация учебного процесса и накопленные в лексическом запасе единицы рассматриваются во всей совокупности их системных связей (Аркадьева et al. 2005: 188).

При отборе лексики для начального этапа исследователей интересуют как качественные, так количественные параметры словаря, покрывающего потребности начинающих. А. Фролкина в качестве критериев отбора называет: семантическую ценность слова, частотность, ситуативно-тематическую соотнесенность, способность слова сочетаться с другими словами, совообразовательную и строевую способность слова, актуальность называемого данным словом понятия, учебно-методическую целесообразность, многозначность слова и др. (Дергачёва 1983: 56). Отбор лексики – что и сколько – определяется целями и уровнями владения языком; частотностью и употребительностью; ситуативно-тематическим отбором. «В зависимости от конкретных целей обучения (...) меняется значение и соотношение «актива» и «пассива» в общем лексическом запасе учащихся» (ibid.: 57). Э. Аркадьева и др. в качестве главных принципов отбора лексики для начального этапа обучения называют общеупотребительность лексической единицы, её семантическую, сочетаемостную и словообразовательную ценность, а также ситуативно-тематическую соотнесенность. Тематическая группа, тематико-ситуативный ряд или фрейм, по её словам, отражают языковую системность организации лексики (Аркадьева et al. 2005: 183).

Элементарный словарь, по мнению большинства специалистов, составляет около 1500 слов, основной язык – около 3500 слов (Денисов 1976: 60). Авторы называют следующие соотношения: курс общего или туристского типа – 5:1 (1000 слов активно и 200 слов пассивно), курс чтения специальной литературы – 1:1,5 (1000 слов активно и 1500-2000 пассивно), курс для деловых людей – 1:1 (по 1000 слов активно и пассивно). Л. Нестерская, однако, отмечает, что для начального этапа характерно преобладание лексики для активного усвоения (Нестерская 1984: 35).

Количественное распределение лексического материала по уровням А – С неоднородно: наибольшие скачки наблюдаются при переходе от уровня А2 на уровень В1 и от уровня В1 на уровень В2 (по 24 % соответственно). Лексика, усвоенная на уровне А1, как видим, составляет 12 % общего словарного запаса, предусмотренного на уровне С2.

Уровень	% соотношение словарного запаса к вышестоящему уровню	% соотношение словарного запаса к уровню С2
А1	50 %	12 %
А2	50 %	24 %
В1	67 %	48 %
В2	81 %	72 %
С1	89 %	89 %
С2		100 %

Табл. 6. Распределение лексического материала по уровням А – С «Общеввропейских рекомендаций» (<http://ru.wikipedia.org/wiki>)

При отборе лексики для тематической части учебника авторы нередко оперируют понятием «тематико-ситуативная группа», под которой понимается «группа слов, связанных с определенной темой, дополненная наиболее характерными распространителями этих слов (в процессе их актуализации)» (Денисов 1976: 69). Отбор единиц для тематико-ситуативной группы проходит в два этапа: вначале учитываются внеязыковые факторы (в тематический список попадают только полнзначные слова, без которых общение на заданную тему практически невозможно), затем проводится коррекция отобранного материала в соответствии с принципом функциональной достаточности (определяется, как реагирует на отобранные слова языковая система, подбираются актуализаторы данных слов – имеются в виду члены синтагм: напр., спорт – заниматься) (ibid.: 71).

В первом концентре следует уделить особое внимание родовым понятиям (мебель, еда, жильё и пр.), так как они могут послужить заместителями ещё неизвестных учащимся видовых понятий. Умение заменить видовое понятие родовым, кроме того, полезно развивать в качестве одной из компенсаторных стратегий (Macurová 2012d”).

Презентацию лексического материала, как и грамматического, целесообразно проводить вначале с точки зрения языковой структуры, затем в плане его функционирования в речи, и, наконец, с позиций коммуникации – употребления лексики в практике самостоятельных высказываний. А. Акишина и О. Каган при этом предлагают при расположении лексического материала придерживаться порядка от нейтральной лексики к стилистически окрашенной, от коммуникативно-частотной к менее употребительной. По их мнению, оптимальная дозировка лексики на полуторачасовой урок – 15-25 новых слов (Акишина, Каган 2005: 148).

Среди известных способов семантизации новых слов самыми оптимальными и доступными, по мнению исследователей, являются семантизация новых слов с помощью наглядности, перевода и толкования на родном языке учащихся. Словообразовательный анализ, опора на контекст более особенно важны для тех, кто изучает язык для чтения специальной литературы и газет (Акишина, Каган 2005: 155). Э. Аркадьева и др., отождествляя понятия принципов презентации лексики со способами её семантизации, на начальном этапе считают ведущим применение наглядности, перевода, синонимов и антонимы (с известными ограничениями ввиду малого словарного запаса учащихся), родовых понятий к видовым, словообразовательный анализ и опору на контекст (одновременно как способ формирования языковой догадки) (Аркадьева et al. 2005: 183).

Взаимная организация лексического, фонетического, грамматического материала

Многие современные учёные считают организационным центром при подаче материала семантику. «The linguistic content is planned according to the semantic demands of the learner» (Wilkins 1976: 17). «We should approach syllabus construction from semantics» (ibid.: 20). «The starting-point for syllabus design is a semantic and behavioural prediction, which set up the overall objectives and perhaps establishes different priorities within those objectives» (ibid.: 64). Этот прогноз даёт нам ответы на вопросы: что будет приоритетом – устный или письменный язык? Оба? Есть ли особые, специфические ситуации, к которым надо готовить? В какие отношения/уровни общения будет входить ученик (*interpersonal relations*) (ibid.: 64). Элементом, организующим силлабус (в

частности, понятийный) Д. Уилкинс считает сюжетную линию, или *story-line*, помогающую преодолеть фрагментарность лингвистического и тематического материала.

В практической части диссертации мы рассмотрим примеры взаимной организации лексического, грамматического и фонетического материала.

3.3.5 Тексты. Социокультурная компетенция в учебниках для начинающих

Продуктивной, на наш взгляд, является мысль Я. Коршуновой о том, что «при написании учебника (...) удобно ориентироваться на набор текстов, представляющих наглядно конечный уровень владения соответствующим видом речевой деятельности» (Русский язык в современном мире 1974: 258). Здесь ещё раз подчёркивается значимость конечных целей обучения. Развивая эту мысль, можно с некоторым преувеличением сказать, что автор будущего учебника, сядя за свой труд, должен вначале написать заключительный урок своего курса, а затем только продумать пути, по которым учащийся придёт к предполагаемому результату.

Какими же должны быть тексты, предназначенные изучающим близкородственный язык? По этому вопросу мнения специалистов расходятся. С одной стороны, авторы учебников справедливо отдают предпочтение коротким простым текстам, помогающим развивать устную речь и повышающим мотивацию учащихся (Цветкова 1991 и др.). В то же время, опытные преподаватели предостерегают от негативной мотивации, которую, по их наблюдениям, порождают у славян лёгкие тексты. У учащихся, как говорят педагоги, возникает иллюзия, что язык понятен и без учения. З. Галецкий из опыта преподавания польского языка в вузах Украины делает заключение: «Istnieje (...) przekonanie, że bliskie sobie gramatycznie i leksykalnie języki słowiańskie nie wymagają wzajemnego poznawania, ponieważ ze Słowianinem zawsze można «się dogadać». Dlatego też stosunek do języków blisko spokrewnionych bywa lekceważący. Można to zmienić, gdy potrafimy tym innym, ale i bliskim językiem zainteresować; gdy uczący się zauważa inność, ale i podobieństwo, bogactwo i piękno tego drugiego języka; oraz gdy nauczany język może służyć działalności zawodowej» (Gałecki 2008: 27).

Уровни А1 и А2 – это язык, описывающий ближайшее окружения учащегося. Мы уже говорили о своеобразной «эгоцентричности» этого периода: учащийся рассказывает о себе, о том, где он живёт, о людях, которых знает, о вещах, которые имеет. Учится выражать средствами нового языка свои основные потребности.

Недостатком многих существующих учебников для начинающих (в частности, учебников чешского языка для украинцев) мы считаем их ориентацию исключительно на реалии страны изучаемого языка. При этом трудно представить себе ситуацию, в которой, к примеру, начинающему украинскому учащемуся придется вести беседу с носителем чешского языка на тему «Основание Пражского университета» или «Чешская Республика» (именно такие темы представлены как разговорные, например, в учебнике «Чеська мова для українців» авторов И. Гойдаш и Ю. Гойдаш. Во всех случаях речь идёт, к тому же, о развёрнутых монологических текстах, на основе которых, по замыслу авторов, должно возникнуть общение).

Нам близка мысль о том, что учащийся должен в первую очередь быть способен презентовать себя как носителя определенной культуры²⁷. Считаем, что в учебнике чешского языка для украинских учащихся необходимо отразить и реалии, значимые для украинцев. Уместно представить эту информацию в сопоставлении с реалиями чешской культуры, повышая тем самым социокультурную компетенцию учащихся. Вместо одного большого текста целесообразно дать несколько коротких, градуированных по сложности и пёстрых в тематическом отношении. За счёт ограничения больших текстов обзорного типа («Политика и экономика ЧР», «География ЧР») появится возможность увеличить количество текстов, содержащих важную практическую информацию о жизни в стране изучаемого языка. Учащиеся могут познакомиться с особенностями чешского менталитета, дискутировать о сложившихся национальных стереотипах, познакомиться с культурными артефактами, давшими языку различные прецедентные тексты (напр., фразы из популярных фильмов, рекламы, высказывания известных людей и пр.). Важно, чтобы иностранец уже к концу начального этапа был способен в известной мере презентовать себя как носителя определённой культуры, говорить о том, что ему кажется достойным внимания, позитивным или негативным, в чешском обществе, и как в этом смысле

²⁷ О. Карпюк, автор нового учебника английского языка для украинских школ, отмечает: «На уроке учитель должен побудить ученика изъясняться на иностранном языке, мотивировать к общению, а это возможно сделать лишь опираясь на реалии, окружающие ученика в нашей стране. И еще один момент не менее важный, а, наоборот, приобретающий все большую остроту – это проблема самоидентификации украинца в мировом сообществе. Например, я как автор учебников для 5-6 классов по новой 12-летней программе, показывая социальный характер английского языка, делаю акцент на важности умения сотрудничать и общаться с представителями других стран. Вместе с тем предлагаю примеры и задания, которые помогают ученику репрезентовать Украину, ее культуру, историю, обычаи своим зарубежным ровесникам, вести социокультурные диалоги, чувствуя себя равноправным партнером в мировом сообществе». (Источник: <http://www.zn.ua/3000/3300/54276/>).

обстоят дела у него на родине. Такой учащийся становится в диалоге с чехами интересным собеседником.

В «Общеввропейских рекомендациях» подчёркивается, что знания на уровне А1 и А2 позволяют говорящему эффективно общаться при условии, что собеседник говорит достаточно медленно и ясно, а главное – проявляет желание помочь иностранцу. В связи с этим значимость развития социокультурной компетенции на самых ранних этапах изучения иностранного языка трудно переоценить.

3.3.6 Работа с четырьмя речевыми умениями: чтение, аудирование, письмо, говорение в учебнике для начинающих

Начальный этап связан с преимущественным развитием рецептивных умений, которые, как известно, осваиваются учащимися легче, чем продуктивные. Я. Коменский говорил о следующей градации при освоении четырёх речевых умений: «*Studium nového jazyka má pokračovat po stupních: aby totiž žák zvykal nejprve rozumět (neboť to je nejsnadnější), potom psát (tu se mu ponechá čas na rozmyšlenou), a konečně mluvit (což, poněvadž se děje spatra, je nejněsnadnější)*» (Komenský 1958: 143). Б. Станкович считает, что рецептивные и продуктивные умения должны быть в практике обучения равноправны, а их первичность и вторичность определяется иерархией коммуникативных потребностей учащихся (Станкович 2009: 11). Эта иерархия, по его мнению, носит изменчивый характер. Так, в сегодняшнем мире «как когда-то в прошлом, снова значительное место занимают письменные формы коммуникативной деятельности (СМС-сообщения, электронные письма, Интернет-информация и т. п.)» (ibid.).

В зависимости от целей обучения (напр., обучение чтению специальной литературы или деловой переписке) тем или иным речевым умениям уделяется большее или меньшее внимание. Для курсов общего типа А. Каннингсворт высказывает продуктивное, на наш взгляд, требование: необходимо развивать не только отдельные умения (чтение, письмо, аудирование, говорение), но и практиковаться в их интеграции (*integrating the skills in models of real communication*). Напр., разговор по телефону, устная беседа, заполнение формуляра, абстракт к статье, конспект лекции представляют собой типичные примеры интеграции умений (Cunningsworth 1987: 20). А. Каннингсворт также утверждает, что развитие навыка

аудирования – слушания с пониманием – недооценивается многими педагогами, при этом именно оно является ведущей речевой деятельностью человека²⁸.

Интеграции речевых навыков служит и работа с видеоматериалом. Л. Каламанова и М. Сорина разработали методику такой работы, заключающейся в просмотре фильмов с предварительной ознакомительной беседой на родном языке учащихся с последующим разбором лексики, собственно просмотром, ответами на вопросы по содержанию, просмотром ключевых эпизодов с проговариванием диалогов, комментариями и переносом реплик в новые ситуации общения. Педагоги особенно рекомендуют такой вид учебной деятельности на элементарном и предпороговом уровне изучения языка (Каламанова, Сорина 2003: 258). Считаем, что создание подобных учебных пособий для работы с известными в стране изучаемого языка кинофильмами и мультфильмами, дающими, помимо всесторонней языковой практики, также погружение в культуру Я2, представляет несомненный интерес для потенциальных авторов учебных материалов.

3.3.7 Задания и упражнения

Мы уже говорили о том, что изучение второго иностранного языка представляет собой особую лингводидактическую ситуацию, которая требует отдельного методического подхода. О. Слабухо, изучая пути создания системы упражнений в учебниках по второму иностранному языку, сетует на неразработанность этой области в научной литературе. Авторы и методисты, т. о., подходят к упражнениям в учебнике иностранного языка без должной дифференциации и не используют тех возможностей, которые предоставляет знание учащимися различных языковых систем.

Классическая методика различает три типа упражнений: языковые, условно-речевые и речевые (Слабухо 2011: 48 и др.).

К языковым относят упражнения, направленные на «формирование языковых навыков через понимание языка как кодовой системы знаний и усвоение учащимися значения языковой формы» (ibid.: 48). Это упражнения на имитацию, подстановки, трансформации, аналитический разбор и др. Большинство современных методистов убеждено, что языковые упражнения следует строить так, чтобы грамматическая цель их была скрыта от учащихся: учащийся должен обращать внимание на то, что он

²⁸ Учёный предлагает каждому провести эксперимент: в течение дня фиксировать, какими видами речевой деятельности человек пользуется и в каком объёме. По его наблюдению, слушание (также в его интеграции с другими умениями) при этом оказывается самым востребованным умением.

усваивает способ выражения мысли в ситуации, встречающейся в жизни. В формулировках к заданиям целесообразно предлагать изменение ситуации, требующей для своего выражения тех грамматических форм, которые изучаются, например: «Скажите, что вы будете делать то же, что и ваш собеседник» и т. д.

Условно-речевые упражнения, по классификации Е. Пассова, характеризуются постановкой речевой задачи, использованием аналогии в образовании и усвоении формы, параллельным усвоением формы и функции с преимущественным вниманием к последней. Е. Пассов предложил следующую последовательность условно-речевых упражнений: имитативные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные.

Речевые упражнения «направлены на совершенствование навыков и развитие речевых умений и подразделяются на упражнения в пересказе, описании, выражении мнений, оценке» (ibid.: 49).

О. Слабухо предлагает также классификацию упражнений для обучения разным языковым уровням и речевым умениям.

Упражнения для обучения разным языковым уровням:

1. Обучении лексике: упражнения для формирования навыков на подстановку, словосложение, словосочетаемость, поиск антонимов, упорядочение, исключение лишнего слова.
2. Обучение грамматике: упражнения на заполнение таблиц, подстановку, трансформацию, комбинирование лексико-грамматического материала и упражнения на выполнение по образцу, на завершение предложений.

Упражнения для обучения разным речевым умениям:

1. Обучении диалогической речи: условно-речевые упражнения (ответить на вопросы; подтвердить/опровергнуть утверждения; прочесть диалог по ролям; разыграть, дополнить, реконструировать диалог; заполнить схемы).
2. Развитие монологической речи: условно-речевые репродуктивные трансформационные упражнения и небольшое количество речевых упражнений первого уровня (Слабухо 2011).

Упражнения можно систематизировать по назначению, характеру и способу выполнения, как это делает А. Щукин:

- 1) по назначению (обучение – контрольные, аспектные – комплексные, рецептивные – экспрессивные);
- 2) по характеру (в диалогической/монологической речи);
- 3) по способу выполнения (устные/письменные, одно/двухязычные, вслух/про себя,

вербальные/зрительная наглядность, классные/домашние, индивидуальные /коллективные)» (Щукин 2004).

А. Акишина, О. Каган в своей методике преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения предлагают следующий комплекс упражнений.

Говорение:

многократное повторение слов, фраз, речевых формул в сменяющихся ситуациях,

разыгрывание ситуаций, требующих употребления заученных слов, фраз, выражений,

игровые задания, помогающие запоминать слова, грамматические формулы и выражения.

Слушание (аудирование):

различение минимальных пар,

прослушивание фраз, коротких текстов с заданием узнать знакомые слова,

прослушивание текста и проверка понимания.

Чтение:

узнавание отдельных слов, имён, названий в тексте,

чтение списков (например, меню, списка фамилий и т. д.),

нахождение информации в коротких текстах (например, рекламах),

сравнение двух коротких текстов (например, объявлений).

Письмо:

диктанты, включающие заученные слова и фразы,

заполнение анкет, бланков,

короткие письма (Акишина 2005: 31).

К требованиям уровней А1, А2 относится умение заполнять разнообразные анкеты. Учащимся с отличным типом графики поэтому полезно освоить (хотя бы рецептивно) перевод личных имён в иную графическую систему.

3.3.8 Вопрос языковой терминологии и метаязыка учебника для начинающих

Уровни А1, А2 не предполагают обширных метаязыковых знаний. Первоочередной является задача осуществления минимальной коммуникации в пределах ограниченного круга тем и ситуаций. Таким образом, на самых ранних этапах освоения языка отдаётся предпочтение функциональному плану, а не системному. Мы

видим здесь некоторое противоречие. Как отмечает Я. Левандовский (Lewandowski 1985), следует постоянно помнить о том, что мы обучаем *langue*, а не *parole*. Не учим конкретным текстам, частным явлением, а закладываем знание языковой системы. Только такое знание является прочным и может впоследствии стать основой для совершенствования языка. В случае украинских учащихся отказ от языковой терминологии нам представляется нецелесообразным. По нашим наблюдениям, развитие метаязыковых стратегий учащихся положительно сказывается и на их успешности при сдаче разного рода экзаменов. Из нашего опыта преподавания и бесед с преподавателями следует, что экзаменуемые очень часто терпят неудачу не из-за незнания иностранного языка, а вследствие неумения работать с определённым типом теста, из-за непонимания задания. В учебниках для начинающих следует уделить достаточно внимания ясной, однозначной постановке задания к упражнению, дополнив его примером правильного выполнения. В первых лекциях учебника, по нашему мнению, необходимо опираться на родной язык учащихся, постепенно приучая их к формулировке заданий и упражнениям на изучаемом языке, где метатекст вследствие своего многократного повторения в подобной ситуации служит своего рода сигналом и перестаёт читаться учащимися как информационное сообщение. При этом в правилах и комментариях ещё достаточно долго можно и нужно опираться на родной язык.

Выводы к подглаве 3.3

Начальный этап изучения иностранного языка – это важнейший период, нередко предопределяющий успех всего обучения в целом. Роль качественного учебника при этом трудно переоценить. Именно на начальном этапе, по нашему убеждению, особо ярко проявляется специфика целевых групп с общим Я1. В данной подглаве мы предприняли попытку рассмотреть вопросы отбора и презентации учебного материала в общем курсе для уровней A1, A2 CEFR сквозь призму потребностей взрослых украиноязычных учащихся, приступающих к изучению чешского языка. Важными нам представляются следующие заключения:

1. На начальном этапе особую роль играет развитие рецептивных умений, подготавливающее корректную речевую продукцию на последующих этапах. Не случайно это отражено и в описании уровня A1 CEFR, где указано, что особое внимание следует уделить пониманию (чтению и пониманию на слух). Помимо этого, полезно организовать практику учащихся в интегрировании речевых умений.

2. Для прохождения чешского курса уровня A1 украиноязычными учащимися

может быть определена временная дотация 80-100 часов. При этом необходимо стремиться к максимальной концентрации учебного времени и учебных усилий. Ожидаемая динамика освоения близкородственного языка – относительно быстрый старт и постепенное замедление темпа на более поздних этапах начального курса.

3. Более осознанному изучению языка и использованию потенциала, который даёт близкородственность чешского и украинского языков способствует продуманное пропедевтическое введение в учебник.

4. Известное напряжение между структурным и коммуникативным подходом к отбору и презентации учебного материала для такого высокофлексивного языка, как чешский, как нам видится, следует решать путём создания пропорционального силлабуса с особым вниманием к структурному компоненту на самых ранних этапах знакомства с языком. В целом материал подаётся небольшими дозами, организованными в концентры, при этом предусмотрены специальные этапы систематизирующего обобщения.

5. При организации учебного материала и выборе способов его презентации полезно учитывать данные корпуса ученических ошибок (см. «Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským»).

6. Пошаговую работу над фонетической стороной речи в учебнике для взрослых украиноязычных учащихся мы считаем целесообразной в течение всего курса. Требование аппроксимации произношения при этом не исключает попыток выработать у учащихся навыки фонетического слуха. Для этого имитацию чешских звуков нужно дополнять объяснением артикуляции и поиском осязаемых артикуляционных позиций.

7. При изучении грамматического материала мы допускаем некоторое упрощение чешской грамматики (см. опыт Л. Голы, К. Гроновой), однако наиболее близок нам подход, при котором грамматика предстаёт в нередуцированном виде (т. е. начинающим учащимся представлены все формы данного грамматического явления, напр., все парадигмы личных местоимений), но активно прорабатываются только те формы, которые предусмотрены на данном уровне. Так, в склонении существительного, согласно CEFR, особое внимание будет уделено именительному, родительному и винительному падежу, однако с самого начала учащиеся видят всю парадигму, и т. о. осознают место данного материала в целостной грамматической системе.

8. Ключевым для решения противоречия между сложностью грамматической

системы флективного языка и потребностью учащегося как можно быстрее обрести способность выражения собственных мыслей на изучаемом языке мы считаем лексическое предъявление некоторых грамматических форм без толкования грамматических правил.

9. Лексика, будучи на начальном этапе основным способом выхода в речь, тем не менее не выделяется в самостоятельный аспект. Соотношение активной и пассивной лексики в курсе чешского языка общего или туристского типа для украинцев 5:1 (1000 слов активно и 200 слов пассивно) не противоречит нашим представлениям о значительной доле рецептивности курса для начинающих, принимая во внимание близкое родство чешского и украинского языков. В качестве способов семантизации в курсе для начинающих можно применить перевод и толкование на родном языке учащихся, наглядность, словообразовательный анализ, опору на контекст, в меньшей мере – синонимы и антонимы.

10. При составлении текстотеки учебника для начинающих следует сделать выбор в пользу замены одного большого текста (что наблюдается во многих учебниках) рядом коротких, градуированных по сложности и пёстрых в тематическом отношении. Необходимо помнить о своеобразной «эгоцентричности» уровня A1, на котором учащийся прежде всего учится говорить о себе и своих потребностях. Нам представляется совершенно необходимым отразить в текстах учебника национальные реалии, значимые для украинцев, причём наиболее эффективно представить эту информацию в сопоставлении с реалиями чешской культуры. Учащийся таким образом получит возможность научиться презентовать себя как носителя определённой культуры, что повысит его социокультурную компетенцию и, соответственно, успешность в общении с носителями чешского языка.

11. Задания и упражнения следует строить так, чтобы учащемуся в первую очередь была ясна их главная коммуникативная цель – помочь ему адекватно выразить свою мысль в данной ситуации. Грамматическая цель при этом может быть скрыта. Необходимо стремиться к максимальной представленности в учебнике различных типов упражнений и заданий.

12. Несмотря на то, что языковая терминология не является для учащихся нашей целевой группы объектом активного изучения, полный отказ от неё нам представляется нецелесообразным. Развитие метаязыковых стратегий, способность работы с различного рода тестовыми заданиями положительно сказывается на успешности учащихся при сдаче разного рода экзаменов. В первых лекциях учебника нужно

опираться на родной язык учащихся; переход к формулировкам заданий на чешском языке должен быть постепенным. В правилах и комментариях в курсе для начинающих следует опираться на родной язык учащихся.

3.4 Автономность учащегося в изучении иностранного языка и проблема самоучителя чешского языка для украинцев

3.4.1 Понятие автономного учения. Специфика и различные формы автономного изучения языка.

В литературе, посвящённой проблемам образования, в последние годы приобретает особую актуальность понятие автономного обучения (Janíková 2007; Eurocom 2002; Dickinson 1991 и мн. др.). Это связано с тем, что процесс овладения знаниями и навыками воспринимается как непрерывный процесс, который в общеобразовательной школе только начинается. По-настоящему образованным можно считать лишь того человека, который способен к постоянному самосовершенствованию – другими словами, умеет учиться, или, по выражению Л. Дикинсона, является менеджером собственного образования (Dickinson 1991: 12). Концепция автономности находится в согласии с демократизацией образования: изучение чего бы то ни было (иностранного языка в том числе) – не привилегия, оно доступно каждому (принцип равных возможностей); при этом каждый сам избирает способ, время и содержание учебного процесса (принцип свободного самостоятельного решения). Свобода выбора учащимся именно такой формы получения знаний является важной чертой, характеризующей автономное обучение.

Парадоксально, но когда речь заходит об автономном, в частности полностью самостоятельном изучении иностранного языка, многие специалисты (учителя, методисты, авторы учебников) становятся скептическими: возможно ли вообще самостоятельно изучить иностранный язык? Чтобы удовлетворительно ответить на этот вопрос, необходимо выяснить, в чём специфика иностранного языка как предмета по сравнению с другими дисциплинами. Как мы уже указывали, в типологии учебных дисциплин иностранный язык относится к группе предметов, главным предназначением которых является освоение определённой системы способов деятельности или овладение деятельностью, управление ею. Ведущий компонент содержания таких предметов – характеристики деятельности, материалы для овладения определёнными умениями и навыками, а именно умения и навыки чрезвычайно сложно

передать заочно (Бейлинсон 1986: 61). Подобный взгляд разделяет и чешская специалистка по дистанционному образованию И. Беднаржикова: «Jde-li o studium převážně teoretického charakteru, cílem kterého jsou především znalosti, rozvoj kognitivní složky a dovednosti tvoří pouze zlomek studia, je distanční studium vhodnou formou. Pokud však jde o vzdělání v oboru se značným množstvím dovednostních výstupů, kdy psychomotorickou složku nelze rozvíjet bez osobní účasti studujících na výuce, pak raději zvažujeme kombinované studium» (Bednaříková 2004: 30).

Несмотря на все сложности, связанные с самостоятельным изучением языка, мы уверены, что при известных условиях такое изучение может дать желаемые результаты. Во-первых, необходимо подготовить учащегося к такому процессу учёбы, во-вторых, предложить ему качественный учебный материал, созданный именно для нужд самостоятельного изучения. Для начинающих, у которых мы не предполагаем развитой способности к самообучению, оптимальный вариант – учебный материал, который полностью управляет самообразованием учащегося (т. наз. *material-centered self-instruction*). С постепенным увеличением учебного опыта и повышением автономности можно перейти к модели учёбы, когда учащийся сам контролирует свою учебную деятельность (*learner-centered self-instruction*) (Dickinson 1991: 5).

Что касается первого задания – подготовки учащегося к такому типу учебной деятельности (для него используется термин *self-instruction*²⁹) – известный теоретик в области автономного обучения Л. Дикинсон говорит о двух её видах:

- 1) психологической подготовке, которая предполагает изменение отношения к самообразованию, преодоление стереотипов и
- 2) методической подготовке, которая предусматривает познание процесса обучения, освоение необходимых техник самостоятельной работы и осознание себя как обучающегося субъекта (*ibid.*: 121).

Для этого необходимы тесты, которые помогут учащемуся узнать свой учебный тип³⁰ и соответственно избрать наиболее эффективные учебные стратегии. Полезно учесть индивидуальные учебные стили (по предпочтению органов чувств: аудитивный,

¹ Self-instruction – this is a neutral term referring generally to situations in which learners are working without the direct control of the teacher (Dickinson 1993: 11). Под этим способом учения понимается модель, при которой учащийся весь учебный процесс или его часть проходит без ведения преподавателем.

Л. Дикинсон различает *materials-centered self-instruction* (учебный материал контролирует деятельность учащегося) и *learner-centered self-instruction* (учащийся сам контролирует свою учебную деятельность).

³⁰ В. Яникова, к примеру, выделяет 5 учебных типов: vizuální, auditivní, haptický, verbální a komunikativní (interakční) (Janíková 2007: 67).

визуальный, кинестетический, по личностным аспектам: интроверт, экстраверт; по уровню обобщения: глобальный, аналитический).

Взрослым учащимся, начинающим самостоятельное обучение после окончания школы и часто после большой паузы, требуется обновить или же вновь приобрести способность эффективного учения. Х. Зламалова по этому поводу говорит: «*Studijní materiály musí být koncipované tak, aby studující postupně zvládli základní praktiky samostatného studia a dále je rozvíjeli*» (Zlámalová 2006: 43). То, что для учащегося в классическом очном обучении оставалось «за кадром» – организация, проведение, контроль, оценивание (это брал на себя учитель), – должно стать предметом осознанных усилий самого учащегося.

Второе задание – создание учебника для самостоятельного изучения языка – требует отдельной теоретической разработки. Вовсе не достаточно привести в учебнике ключи к упражнениям, чтобы объявить учебник пригодным для самостоятельной работы. Ориентация на самостоятельного пользователя должна найти отражение в характере всех структурных компонентов учебника, в его содержании и форме. Основной текст будет в этом случае достаточно редуцированным, чётко структурированным. Особую важность приобретают аппарат ориентировки и аппарат организации усвоения (вопросы, задания, таблицы, памятки, подписи под иллюстрациями, упражнения, выделения и пр.). Многие люди выходят из школы с очень поверхностными лингвистическими познаниями, а то и полным отсутствием ясных представлений о системе языка. Им очень нелегко сориентироваться в том, как организовать свою учёбу, на чём сосредоточиться, что считать второстепенным. Все эти пробелы должен заполнить качественный метатекст учебника. Хороший самоучитель формулирует чёткую реалистичную цель обучения, даёт советы автодидактам, развивает их осознание системы языка, помогает ориентироваться в материале, учит, как с ним работать. Такой учебник не только предлагает то, что нужно усвоить, но и указывает на рациональные пути к освоению. Материал, т. о., нацелен прежде всего на процесс (ср. опыт рабочих листов).

В учебнике для автодидактов должно быть продуманное соотношение между теоретико-познавательными и инструментально-практическими текстами (напр., более короткая презентационная часть и расширенная инструктивно-практическая). Без текстов первой группы учебник превратился бы в сборник упражнений, без вторых – в теоретический курс данного языка.

Учебник должен как можно скорее дать учащемуся возможность преодолеть начальную изолированность и выйти в сферу реальной коммуникации. Чешский язык как близкородственный украинскому дает надежду на успешное выполнение этого задания. Для восполнения недостатка языковой среды и саморефлексии учащегося сегодня существует множество ресурсов Интернета. Обратная реакция, *feedback*, которая ранее была в случае самообучения значительно отложена во времени (учащийся из советского блока вообще были нередко лишены возможности живого контакта с носителями западноевропейских языков). Сейчас учащийся благодаря электронным технологиям (скайп, электронная почта, ютьюб) имеет неограниченные возможности общения с кем бы то ни было, независимо от места, где он находится. Именно благодаря развитию электронных технологий, дающих разнообразные возможности комбинирования самообучения и обучения под руководством преподавателя, различные формы автономного языкового обучения переживают настоящий ренессанс.

Следует подчеркнуть, что автономность мы понимаем не как отрицание роли учителя, а как осознание себя учащимся как активного субъекта учебного процесса, осознающего свои цели и несущего ответственность за результат. Ни на одном из этапов изучения языка мы не отдаем преимущество полному самоучению. С другой стороны, навыки самообучения являются чрезвычайно полезными и для тех, кто учится под руководством преподавателя. Особо ценны такие навыки при попадании учащегося в среду изучаемого языка. Современная наука пока мало знает о том, как происходит процесс наблюдения и естественного освоения иностранного языка в среде его носителей. Несомненно одно: учащийся, вооруженный эффективными учебными стратегиями, имеет наилучшие шансы быстро адаптироваться к новым языковым условиям, извлечь максимум пользы из своих встреч с живым разговорным языком. В. Яникова справедливо замечает, что учащиеся могут стать более самостоятельными только тогда, когда им известны факторы, влияющие на успешное изучение языка. Поэтому совсем не лишне дать им своеобразный миникурс дидактики предмета (Janíková 2007: 51).

Причины, по которым учащийся избирает форму самостоятельного обучения, могут быть самыми разнообразными. Исследователи, в частности, называют следующие (напомним, что частично к этой проблематике мы обращались в связи со специфическими потребностями украинских учащихся):

- 1) отдалённость от образовательных учреждений;

- 2) занятость на работе (работа посменно, сверхурочно);
- 3) в целом ограниченность свободного времени (субъективная и объективная), в частности тогда, когда проходит большинство курсов;
- 4) ограниченные физические возможности;
- 5) отсутствие адекватного предложения курса;
- 6) необходимость получить определенные компетенции в кратчайшее время;
- 7) финансовые ограничения;
- 8) специфичность потребностей и пр. (Dickinson 1991, Zlámalová 2006 и др.)

Немаловажно учитывать и тот факт, что потребность в изучении конкретного иностранного языка для реализации личных и профессиональных планов возникает у человека в возрасте, когда он уже давно закончил институциональное образование, поэтому дальнейшая языковая подготовка в большинстве случаев проходит в комбинированной (очно-заочной) форме.

Проблематика автономного изучения языка становится особо актуальна и в связи с миграционными процессами. О возможностях дистанционного образования новоприбывших иммигрантов, к примеру, задумываются чешские специалисты по вопросам интеграционной политики. М. Гораква говорит о том, что в Чехии ещё предстоит создать эффективную систему дистанционного образования иностранцев. Здесь потенциал дистанционного обучения абсолютно не исчерпан: «... organizování distančního vzdělání pro cizince či rekvalifikačních programů ukončených certifikátem pro požadovanou kvalifikaci může podpořit zaměstnanost cizinců, kteří jsou zde a jsou alespoň zčásti integrováni» (Horáková 2008: 98).

Мы уже упоминали о том, что на протяжении последних двух десятилетий аудитория изучающих чешский язык изменилась количественно и качественно. Если говорить об украинских учащихся, то помимо увеличения числа студентов высших учебных заведений (будущих славистов, историков, журналистов и др.) здесь значительно расширилась группа людей, которым необходимо освоить язык с чисто практическими целями: получить работу или образование, вести бизнес, получить разрешение на проживание. Нередко эти цели имеют краткосрочный характер, что отвечает общей тенденции современной трудовой миграции (глобализация рынка труда и более свободное перемещение трудовых ресурсов). В силу ряда факторов не все из украинских мигрантов имеют возможность дома, в Украине изучать чешский язык на курсах или с частным преподавателем. Предполагаем, что у этой группы самостоятельная работа будет составлять основную долю занятий языком. Это

объясняется и спецификой экономических и социальных условий, в которых нередко находятся украинские потенциальные трудовые эмигранты. Для таких учащихся формат учебника, предназначенного автодидактам, имеет особое значение.

3.5 Черты учебника для автономного изучения языка

Как мы уже отмечали, автономное учение не следует понимать как однозначное противопоставление учебной деятельности под руководством преподавателя занятиям в режиме самообучения. На самом деле черты автономности в различной мере свойственны многим формам обучения. В прошлом столетии была создана обширная литература, посвящённая проблемам заочного обучения. Для сегодняшних создателей дистанционных курсов обучения (*e-learning*, *blended learning* и др.) эти наработки представляют богатый источник опыта применения элементов автономного учения. Рассмотрим некоторые важные положения в свете концепции учебника для дистанционного или полностью самостоятельного изучения украинскими учащимися чешского языка.

Написать качественный учебник для самостоятельного изучения языка – чрезвычайно сложная задача. В триаде «учитель – учебник – учащийся» при её реализации в автономном обучении отсутствует первый компонент. Каким же образом компенсируется это звено? Нам представляется, что функции учителя в равной мере должны на себя перебрать и учебный материал, и сам автономный учащийся. На авторе самоучителя, кроме того, лежит ещё и значительно большая ответственность за методическую систему учебного материала. Если в случае классического учебника для обучения под руководством преподавателя учитель способен быть соавтором, модифицировать материал, возможно исправлять некоторые методические недостатки учебного материала, то в случае самоучителя такой «амортизатор» отсутствует. При отсутствии учителя учебник для самостоятельного изучения языка принимает на себя следующие функции:

1. Являясь основным носителем знаний должен дать всю необходимую учебную информацию.
2. Как интерпретатор этой учебной информации подаёт её в максимально доступной форме, со всеми необходимыми пояснениями.
3. Будучи организатором учебного процесса, планирует и организует учебное время учащегося или же помогает ему принять собственное решение, как организовать свое время. Как, в каком порядке, с какой интенсивностью и

временной дотацией может быть пройден учебник – и на эти вопросы отвечает качественный самоучитель.

4. Отвечая за контроль усвоения знаний и умений, обеспечивает учащемуся возможность постоянного самоконтроля. Тесты с ключами для самопроверки и уже традиционные во многих учебниках вопросы для самооценки, помещённые в конце каждой учебной единицы или части дают учащемуся представление о его успехах.
5. Постоянно мотивируя учащегося, самоучитель заботится об удержании автодидактом интереса к учебе.

А. Даринский к проблематике специального учебника для вечерней школы, где самостоятельная работа составляет значительную долю всей учебной деятельности учащихся, отмечает, что в таком издании дидактические функции, находятся в ином соотношении, чем в учебниках для массовой школы. Это отличие объясняется иной ролью этих учебников в процессе обучения. Учебник для вечерней школы «несёт те же функции, что и учитель в массовой школе, выполняет роль организатора познавательной деятельности учащихся, направляет ход самостоятельного их учения. Следовательно, учебник для вечерней школы должен обеспечить реализацию основных звеньев процесса обучения: первичного восприятия учебного материала учащимися, его осмысления и запоминания, закрепления и применения, самопроверки. Являясь основным источником знаний и умений для учащихся вечерней школы, учебник должен облегчить им понимание материала, указать рациональный путь его изучения и методы самостоятельной работы с ним, развить их познавательные способности» (Даринский 1980: 51).

Польский исследователь С. Мазярж, который занимался вопросами самостоятельной работы при заочном обучении, приводит мнения учащихся-заочников по поводу того, какие черты должны быть присущи учебнику для самообразования. Среди самых частых требований упоминались следующие:

1. В конце каждого урока материал следует выразительно подытожить, подчеркнув важнейшие вопросы.
2. Теорию следует подавать в сжатом виде с большим количеством примеров, не перегружать её деталями.
3. Необходимо большое количество заданий из предыдущих уроков, чтобы связать старое с новым, повторить изученное.
4. Следует всегда обращать внимание учащихся на главное, что будет нужно для

последующих занятий, объяснять, какое это имеет практическое значение.

5. Более широко следует работать со шрифтом, выделяя основное; примеры и объяснения давать отдельно (Maziarz 1965: 92-96).

Одна из главных проблем автономных учащихся – учебная дисциплина. При отсутствии постоянного контроля извне учащемуся очень трудно поддерживать ритм регулярных самостоятельных занятий. Учебник, в котором материал разбит на фрагменты с указанием временной дотации, может помочь учащемуся спланировать свое время. Учебный материал при этом имеет форму дневника, где в начале лекции учащийся отмечает дату, когда он начал свою работу с данным материалом, а затем когда он возвращается к нему в рамках повторения³¹. Известна и форма учебника, напоминающая отрывной календарь. Материал строго дозирован на каждодневные порции, при этом желательно соблюдать календарный принцип – соответствие даты урока реальной дате. К выгодам такой системы мы относим как её дисциплинирующий эффект, так и возможность работать с данной порцией информации в течение дня – там и тогда, где и когда для этого будет возможность.

Не менее важным является поддержание мотивации учащегося. Существуют специальные проекты, направленные на снижение уровня *drop out*, т. е. числа студентов, не окончивших полный курс (Pelikánová 2009). Методики, применяемые в этих программах, необходимо внедрять и в концепции учебников для автономных учащихся.

Принимая во внимание специфику «малого» языка, каким является чешский, возможны различные варианты реализации концепции материала для его самостоятельного изучения украиноязычными учащимися. Одним из таких решений является учебник-дистанционная опора, специально разработанный для нужд определённого учебного заведения или организации. Примеры таких учебников находим на курсах популярной в Украине школе дистанционного обучения «ЕШКО». Программа по чешскому языку школой, однако, до сих пор не разработана.

При недостатке учебной литературы для автономного изучения языка авторы курсов используют приём т. наз. методических проводников по курсу. Это даёт возможность использовать доступные учебники, предназначенные для очной формы обучения (в чешском образовательном контексте это нередко применяется в высших учебных заведениях: см., напр., дистанционные опоры «Obchodní akademie Orlová» и

³¹ Для более младших учащихся мы применяем графические знаки, напр., икона дерева в верхнем правом углу: когда материал пройден, крону дерева закрашиваем зеленым. Если учащийся через какое-то время вернулся к повторению данного материала, он может нарисовать под деревом упавшее красное яблоко.

методические проводники к учебникам «New Headway Pre-intermediate» и «Tangram 1.A») (Waclawiecová, Sladovníková 2006, Mouleová, Lexová 2006).

Оптимальным решением, конечно же, является специально разработанная концепция самоучителя чешского языка для носителей данного языка (общий курс). Среди учебников чешского языка для украинцев, которые вышли в последние годы, пока отсутствуют такие, которые отвечали бы требованиям дистанционного/самостоятельного изучения чешского языка. Поэтому мы считаем целесообразным очертить комплекс теоретических положений, которые стали бы основой-ориентиром для будущих авторов в их стремлении создать качественный, современный учебник для широкого круга тех, кто интересуется чешским языком. В нашей работе мы коснемся только проблематики классического, «бумажного» учебника.

Силлабус курса

Учебник, предназначенный автодидактам, должен иметь вид относительно законченного курса. Его цель – дать твёрдо усвоенный минимум. Неизвестно, будут ли учащиеся продолжать учёбу, поэтому после прохождения курса у них должна остаться минимальная прочная основа, достаточная для простейшего общения. Оптимальным нам кажется комплексный характер презентации, организация учебного материала в концентраторах с этапами обобщения и систематизации.

Содержание самоучителя. Принципы отбора учебного материала, характер изложения и дозировка материала

При отборе содержания самоучителя следует руководствоваться, главным образом, целью обучения, сформулированной с точки зрения учащихся. Известно, что лишь незначительное количество учащихся имеет шансы достичь уровня носителей языка (Л. Селингер утверждал, что это возможно лишь в 5% случаев) (Ellis 2005: 31). Поэтому цель курса – не идеальное, «совершенное» владение языком, а коммуникативная достаточность. Сформулированная учебная цель будет иметь обобщенный характер. При этом мы ориентируемся на социолингвистический профиль потенциальных пользователей учебника. Родной язык учащихся, напр., влияет на презентацию отобранного материала: определяет временную дотацию, необходимую для проработки отдельных частей материала, степень интенсивности практических занятий, акцент на специфические трудности (как источник соответствующей информации мы используем «Базу данных ошибок в чешском языке носителей славянских языков»).

Отбор материала и выбор метода его изложения в учебнике для автономных учащихся по-разному решается разными специалистами. В. Шелингер считает, что при работе над учебным материалом для заочников отбор лексики и грамматики следует проводить особо тщательно, при этом материал необходимо целесообразно и поси́льно дозировать с помощью пошаговых процедур. Кроме того, он считает эффективными следующие приёмы: «изоляция трудностей, помещение незнакомого материала в среду знакомого, раздельное введение лексики и грамматики, замена внешней обратной связи частой и немедленной внутренней обратной связью, введение интернациональных слов» и др. (Шелингер 1979: 125). И. Александров, напр., отдаёт предпочтение дедуктивному методу – движению от общего к частному: «сначала необходимо сформулировать задачи изучения предмета, раскрыть главное содержание предмета в целом и изучаемых явлений в отдельности, а затем уже переходить к освещению вытекающих закономерностей» (Александров 1979: 113). А. Даринский, напротив, выступает за индуктивный способ изложения материала в учебниках для вечерней школы³². Исследователь также указывает на то, что отсутствие учителя, отвечающего за презентацию материала, неизбежно сказывается на объёме самоучителя. Если учащимся под руководством преподавателя бывает достаточно краткого повторения того, о чём говорилось в классе, автодидакт нуждается в более развёрнутом и доступном изложении. Тем не менее, и здесь полезны краткие текущие обобщения к пройденному материалу (*ibid.*: 60).

Отсутствие в процессе автономного учения руководящей роли учителя требует от авторов учебников особого подхода к методам подачи материала. По мнению А. Даринского, эти методы сами «должны обеспечить руководство учением, как это делает учитель на уроке» (*ibid.*: 55). К таким методам он, в частности, относит:

- 1) включение в учебник некоторых положений из ранее пройденных курсов, являющихся опорой для нового материала, и установление в каждом разделе и параграфе связей между ними;
- 2) сочетание в каждом параграфе учебника объяснений теоретических положений,

³² «В учебниках для массовой школы в большинстве случаев преобладает дедуктивное изложение учебного материала. И это понятно, ибо на уроке учащиеся уже уяснили основные теоретические положения и теперь им предстоит лишь систематизировать знания и повторить то, что надо заучить. Иначе обстоит дело у учащихся вечерней школы. Знакомясь с учебным материалом самостоятельно по учебнику, они должны пройти тот же путь к знанию, что и учащиеся массовой школы на уроке. Поэтому дедуктивное изложение материала в учебнике для вечерней школы целесообразно только лишь тогда, когда такое изложение характерно и для урока. В большинстве же случаев, особенно в учебниках для 5-8 классов, материал следует излагать индуктивным путем, обеспечивая последовательное подведение учащихся к основным теоретическим положениям курса» (Даринский 1980: 54).

- упражнений и задач на их применение;
- 3) использование различных путей для активизации мыслительной деятельности учащихся при работе с учебником;
 - 4) включение в каждый параграф учебника вопросов, упражнений и задач, рассчитанных на самоконтроль учащимися хода и результатов своей учебной работы;
 - 5) включение в учебник заданий для самостоятельной работы, обеспечивающих различную по характеру познавательную деятельность учащихся.

Включение ранее изученного, опорного материала особо необходимо для тех учащихся, у которых после окончания школы имеется перерыв в учёбе (напр., большинство взрослых, начинающих изучать иностранный язык). Кроме общего ослабления учебных навыков, у них нередко теряются полученные в школе опорные знания. А. Даринский приводит следующие данные: «... при перерыве в 2 года теряется более половины знаний из предыдущих классов, а при перерыве в пять лет – свыше 80 %. Если учесть, что средний перерыв в учёбе у учащихся, приходящих в вечернюю школу, составляет около трёх лет, можно утверждать, что у основной массы учащихся опорные знания утрачены. При таком положении особенно важную роль в учебниках для вечерней школы приобретает обеспечение возможности для учащихся найти в учебнике необходимый для усвоения новых знаний опорный материал» (ibid.: 55). Автор предлагает либо издавать предмет для разных классов в одном учебнике, чтобы отсылать учащихся к материалу предыдущих курсов, либо «чередовать новый материал с опорным, давая его в начале параграфа или по ходу изложения в соответствующих местах текста. Наличие таких ссылок или вставок в учебнике не только позволяет ученику восстановить в памяти нужные для понимания нового материала опорные знания, но и уяснить связи между тем, что он уже знает, и тем, что учит в данный момент» (ibid.: 56).

Использование упражнений, заданий, таблиц, иллюстраций для активизации мыслительной деятельности – ещё один действенный метод подачи материала в учебнике, рассчитанном на высокий уровень самостоятельной деятельности учащихся. Каждое новое понятие необходимо сопровождать серией упражнений и практических занятий для самостоятельной работы. Велика при этом и роль заданий, предусматривающих анализ и классификацию материала, его смысловую группировку, сопоставление с ранее изученным, а также разнообразных схем, таблиц, иллюстраций, организующих работу учащихся по тексту (Даринский 1980: 56).

Мы неоднократно подчёркивали значение самоконтроля в работе автономного учащегося. А. Даринский видит пути обеспечения самоконтроля в выполнении учащимися самостоятельных работ, разнообразных по содержанию и характеру познавательной деятельности, в ответах на вопросы и выполнении упражнений и заданий, помогающих учащимся сориентироваться в объёме предъявляемых требований (ibid.: 57).

Ряд исследователей изучали возможность снижения утомляемости – проблемы взрослых учащихся, как правило, сочетающих учёбу с профессиональными и семейными обязанностями. Одним из решений этой проблемы является, по мнению Н. Бормотиной, принцип разнообразия способов ознакомления: «При организации этапов усвоения предпочитаем придерживаться принципа разнообразия способов ознакомления с грамматическим материалом, упражнений, способов контроля, что способствует всесторонней отработке изучаемого явления и, кроме того, предупреждает утомление, развивает гибкость мышления» (Бормотина 1987: 53).

Метаязык учебника для автодидактов. Задания и упражнения

Авторский язык учебника для автодидактов должен отличаться экономностью, точностью, ясностью, динамичностью и наглядностью. Текст имеет коммуникативный, диалогический характер (автор, напр., обращается к жизненному опыту учащегося: «Вам, наверное, знакома ситуация, когда...», «Вы уже знаете, что...» и под.). Текст разделён на короткие абзацы с преимущественно простыми предложениями. Главная мысль при этом формулируется в начале абзаца (Bednaříková 2007: 63-64, Zlámalová 2006: 24).

Метаязык самоучителя должен быть максимально эксплицитным, родной язык учащихся здесь поэтому более уместен. Основное внимание следует уделить формулировке задания. Исходим из положения, что для учащихся важнее изучить язык, а не научиться говорить о языке. Терминологическая строгость должна уступить место доступности и образности изложения. Упражнения и задания должны сопровождаться короткой инструкцией их эффективного выполнения (можно выбрать для этого более мелкий шрифт) – это усилит аппарат организации усвоения. О необходимости такой подачи заданий и тестов разных видов мы неоднократно слышали от преподавателей и экзаменаторов, которые имеют дело с иностранными учащимися. Обязательны примеры выполнения и решений, причём не самых простых случаев. Методисты по праву считают, что хорошо разобранный пример часто эффективнее объяснений.

Различная степень автономности и, следовательно, индивидуализация заданий может быть достигнута не только множественностью заданий различной степени сложности, но и различным уровнем поддержки: «Известно, что дифференцированный подход к слабоуспевающим ученикам может быть осуществлён по принципу дифференциации не только сложности заданий, но и по *характеру оказываемой ученикам помощи* при одинаковой для всех сложности упражнений. В связи с этим предстоит разработать дидактические материалы в виде карточек, содержащих *консультации по выполнению заданий либо план*, т. е. карточек, в которых дифференцируется степень оказываемой помощи» (выделено автором – Я. М.) (Бабанский 1980: 30).

Н. Бормотина, исходя из опыта создания учебных пособий для т. наз. безотрывных форм обучения (имеется в виду заочное обучение взрослых учащихся без отрыва от производства), считает, что на начальном этапе обучения эффективны краткие правила-инструкции с минимумом терминологии, а при изучении грамматики и «алгоритмические правила, указывающие, на какие признаки и в какой последовательности необходимо ориентироваться студенту при усвоении той или иной грамматической формы или конструкции» (Бормотина 1987: 51).

Композиция учебника

Вопрос общей композиции курса иностранного языка для автономных учащихся является дискуссионным. С одной стороны, широко признаны преимущества такой формы как учебный комплекс (Зуев 1983; Айдарова 1980 и др.). Другие специалисты ратуют за объединение различных учебных книг (сборника упражнений, справочника, словаря и др.) под одной обложкой, мотивируя это спецификой самостоятельной работы над языком. «На наш взгляд, в целях облегчения учащимся вечерней и особенно заочной школы их самостоятельной работы имеет смысл объединить в одной книге-учебнике по крайней мере учебник и задачник и всемерно усилить в ней справочную часть» (Даринский 1980: 59).

Структура любого самоучителя, представляющего учебный комплекс или комплексный учебник, должна быть максимально прозрачной для учащегося. Отсутствие выразительной структуры делает даже щедро полиграфически оформленный учебник хаотическим в глазах учащегося. Усвоение такого материала затруднено, даже если само его содержание посилено для учащегося. В работах специалистов находим следующие композиционные части учебника по дистанционному обучению:

1. Проводник по тексту.
2. Предисловие.
3. Содержание.
4. Список сокращений и символов.
5. Основной курс.
6. Ключи.
7. Приложение (словарик, грамматические таблицы) (Bednaříková 2004; Zlámalová 2006 и др.).

Проводник по тексту – элемент композиции дистанционного текста, который проходит через весь учебник. Первая встреча с «Проводником» – это вступительное слово автора, в котором он объясняет характер сферы, о которой пойдёт речь, советует, на что обратить внимание, устанавливает контакт с учащимся. В дальнейшем тексте вложенные фрагменты «Проводника» поддерживают этот контакт, дают сигнал, когда нужно отдохнуть или, наоборот, сосредоточиться, работать интенсивно. Здесь учащиеся знакомятся с приёмами эффективного изучения языка, находят примеры учебных стратегий известных полиглотов. Методические рекомендации подаются в виде графически привлекательных элементов (фигурка с «пузырём»-прямой речью, листок-памятка и пр.). Они подбадривают, предостерегают, обращают внимание на важные места в тексте. Каждый урок должен содержать памятку, «экстракт» того нового, с чем учащиеся работали. Эту памятку учащийся может переписать на карточку, повесить на видном месте дома или на рабочем месте, носить с собой для повторения. Ещё один полезный элемент, который повышает самоконтроль и мотивацию учащегося, это тест типа «Проверьте себя, как вы усвоили...».

Какое *предисловие* нужно в учебнике для автодидактов: предметное введение, инструкция по пользованию учебником или некий смешанный тип? Интересным, на наш взгляд, способом открыть учебник является пропедевтический экспресс-курс данного языка. Благодаря ему учащиеся могут получить целостное представление о предмете, сориентироваться, какие моменты в нем ключевые, на чем нужно сосредоточить особое внимание – т. о., учащиеся не будут пытаться некритично запоминать все, что даёт учебник. «Pragnąc pogłębić rozumienie przedmiotu i ułatwić sobie odróżnienie jego elementów głównych od podrzędnych, dobrze jest poprzedzić studiowanie obszernego podręcznika zapoznaniem się z możliwie najbardziej zwięzłym podręcznikiem tego przedmiotu lub nawet artykułem (bądź ich serią) w obszerniejszej encyklopedii,» – советует

польский теоретик самообучения З. Петрасиньский (Pietrasiński 1990: 48). По его мнению, этим достигается несколько целей:

- 1) учащиеся сразу получают общее представление о проблематике предмета;
- 2) важнейшие ключевые моменты становятся точкой опоры, на которых можно построить последующую информацию;
- 3) удаётся избежать преждевременного запоминания деталей, которые могут помешать в осознании главных и второстепенных элементов.

Поэтому первый микроцикл-концентр самоучителя, как и вообще учебника для начинающих – это обзор всего курса, без необходимости заучивания наизусть (глобальная учеба).

Учебник, рассчитанный на самостоятельное изучение, должен начинаться с рекомендаций, помогающих учащемуся организовать свою учебную деятельность. В предисловии должны быть освещены структура, методический аппарат, иллюстрации и справочная часть учебника, даны общие методические советы. Методические рекомендации частного характера (наводящие вопросы, ссылки на страницы учебника, содержащие опорную и справочную информацию, разъяснения терминов, указания на моменты, которые подлежат запоминанию и пр.) являются в дальнейшем частью каждого параграфа учебника (Даринский 1980: 58).

Н. Бормотина указывает на чрезвычайную важность ознакомления учащегося с приёмами, помогающими ему выработать навыки самостоятельной работы с учебником, так как это позволит «более целенаправленно, осмысленно и экономно (что особенно важно в условиях дефицита учебного времени) работать над учебным материалом» (Бормотина 1987: 50). Рассматривая учебники для заочников и самоучители иностранных языков для взрослых, изданные в 80-х годах прошлого века, она с удовлетворением отмечает стабильное появление в них специальных методических указаний или предисловий, содержащих рекомендации по работе с учебником и организации учащимися самостоятельной учебной деятельности. Речь при этом идёт именно о рекомендациях, которые не навязываются, а скорее предлагаются учащемуся. «Представляется, что именно такой подход импонирует взрослому студенту, имеющему жизненный опыт и предпочитающему самостоятельно выбирать способы и приёмы учебной деятельности в соответствии со своими индивидуально-психологическими особенностями» (Бормотина 1987: 49).

Материал *основного курса* для дистанционного/самостоятельного изучения должен отвечать ряду требований:

1. Быть компактным, эргономичным по объёму (оптимальный объём – не более 200 страниц, в другом случае материал следует разделить на две отдельных части). При этом нужно помнить, что дистанционный текст минимально на 30% больше, чем соответствующий текст в обычном учебнике (Zlámalová 2006: 29).

2. Быть хорошо структурированным (необходимо создавать нелинейный текст: представлять информацию в виде пунктов, диаграмм, таблиц, активизируя таким образом визуальную память).

3. Отвечать необходимости учиться небольшими отрывками, когда учащийся найдёт для этого время. Как и классический учебник, самоучитель имеет лекционную систему. Размер лекции (урока) должен, однако, быть таким, чтобы учащийся мог проработать её за один раз, за одно занятие. Такая организация не только помогает организовать учебное время, но имеет ещё и психологический эффект: быстрое продвижение от урока к уроку повышает мотивацию, поддерживает ощущение успеха.

Не секрет, что именно в автодидактической форме обучения особенно высок процент тех, кто «сошел с дистанции», не достигнув поставленной цели. Разнообразные методики, с помощью которых удаётся поддержать мотивацию учащегося и убедить его продолжать учебу минимум до конца курса, мы нашли в проекте «Don't Give Up»³³, финансируемом из фондов ЕС. Чешским основателем и координатором проекта является Д. Пеликанова и языковая школа «Пеликан»³⁴. В духе этих методик учебник может учесть основные причины потери мотивации и предложить некоторые решения:

1. Текущий самоконтроль с помощью ключей и промежуточное самотестирование при переходе на следующие уровни помогает избежать ситуации, когда учащийся сталкивается с накопившейся неувоенной информацией.

2. Диалогизация стиля учебного материала, симуляция обратной связи в известной мере компенсирует отсутствие живой обратной связи и помогает преодолеть чувство изоляции и дезориентации, порой возникающее при изучении языка вне коллектива.

3. Живо, сюжетно написанный учебный текст с персонажами, в которых учащиеся могут легко узнать себя или своих знакомых, вызывающий желание заглянуть на следующую страницу, узнать продолжение, текст, построенный по принципу телесериала, когда каждый урок заканчивается «на самом интересном месте» –

³³ <http://www.dontgiveup.eu/>.

³⁴ <http://www.studio-pelikan.cz/>.

своеобразной «зацепкой», неким вопросом, стимулом, который остается в голове учащегося и после того, как он закрыл учебник, и который является связующим звеном со следующим уроком, – один из самых действенных способов поддержать длительный интерес у учащихся любого возраста. Обязательны также «мостики», которые соединяют урок с предыдущим и последующими: «Вспомните...», «Помните...?» и пр.

Форма *ключей* обусловлена их ролью в учебном материале. Кроме уже давно известной формы «правильные ответы», необходимо задуматься и над другими вариантами: ответы с пояснениями, почему именно этот ответ правильный; приведение рядом с правильным ответом нескольких комментированных неправильных ответов (типичные ошибки). Ключи как композиционный компонент учебного материала имеет ещё значительный потенциал, который пока до конца не использован.

В *приложении* традиционно размещаются справочные материалы в обобщённом виде: словарик, таблицы, диаграммы и пр. Кроме того, в «Приложении» целесообразно давать информацию, которая потенциально нестабильна (напр., ссылки на веб-сайты). Процесс издания учебника – достаточно трудоёмкий и долгий процесс. Нередко информация, которая сегодня актуальна, завтра может утратить своё значение. Размещение таких сведений в «Приложении» позволяет более гибко реагировать на эти изменения и, т. о., облегчает актуализацию учебника при переизданиях.

Структура урока

Типичный дистанционный текст, как известно, размещается в два столбца, соответственно как главный и описательный (Zlámalová 2006: 29). Описательный столбец занимает поле размером 20-30 % страницы. Это пространство, на котором учащийся делает свои заметки (и они, т. о., всегда под рукой и рядом с соответствующим отрывком текста). Здесь же расположены сигналы-символы, помогающие ориентироваться в тексте. Самая активная зона – верх правой страницы. Именно тут должна располагаться ключевая информация.

Х. Зламалова структурирует учебную единицу (урок) дистанционного текста следующим образом:

1. Формулировка учебной цели.
2. Приблизительное время, необходимое для выполнения работы (лучше несколько завышенное, чтобы повысить мотивацию учащегося, который наверняка вовремя или даже раньше выполнит задание).
3. Понятия (ключевые слова). Это «костяк» урока, ключевые моменты, на которых нужно сосредоточиться, понять их значение.

4. Собственно учебный текст, дополненный проводником по обучению.
5. Выводы. (В них компактно и ясно подытоживается, что было самым важным, что нужно запомнить.)
6. Контрольные вопросы и другие элементы самооценки.
7. Внешнее оценивание (задания для корректуры тьютором).
8. Литература и другие учебные источники. (Должно быть чётко определено, какие из них обязательны для проработки, а какие предназначены для расширения кругозора (Zlámálová 2006: 23).

Мы не раз говорили о пользе членения урока на небольшие порции, предназначенные для проработки «в один присест». А. Даринский считает такой подход в обучении с большой долей автодидактики обязательным: «Как показывает опыт, при самостоятельном изучении материала учащимися его дозировка должна быть меньше, чем при изучении его в классе. Поэтому в учебнике для вечерней школы материал должен иметь более дробное членение, чем в учебнике для массовой школы» (Даринский 1980: 54). Не менее важным является и членение материала в самом основном тексте урока, подчёркивающее его содержание, чего можно достичь, применив следующие приёмы:

- 1) отделение теоретических положений от фактического материала;
- 2) выделение курсивом основных понятий, которые учащиеся должны усвоить;
- 3) применение мелкого шрифта для второстепенного материала;
- 4) введение большого количества подзаголовков в тексте (не только к параграфам в целом, но к пунктам), что развивает у учащихся навыки логического членения материала курса и помогает им планировать свою самостоятельную работу с учебником (Даринский 1980: 55).

Рассмотрим ныне некоторые примеры реализации элементов автономного учения в учебниках, предназначенных для самостоятельного изучения языка.

В дистанционной опоре А. Моулеовой и П. Лексовой находим типичный пример введения в лекцию, выполненного в соответствии с требованиями автономного обучения: учащийся знакомится со структурой урока, его целью, объёмом и содержанием материала, предназначенного для усвоения, а также отведённым для этого временем:

LEKCE 1
GETTING TO KNOW YOU
SEZNAMOVÁNÍ

V této lekci:

- najdete pět částí, a to:
 1. Grammar;
 2. Vocabulary;
 3. Reading;
 4. Listening and Speaking;
 5. Everyday English,
- najdete za každou částí řešení úloh a správné odpovědi ke cvičením,
- si zopakujete tvary přítomného času prostého a průběhového, minulého času prostého a vazbu "be going to" vyjadřující budoucnost,
- si procvičíte tvoření otázek s tázacími slovy,
- se naučíte pracovat s dvojjazyčnými slovníky,
- budete pracovat s textem a slovní zásobou na téma Communication,
- si poslechnete, jaké mají paní Snellová a Steve sousedské vztahy,
- si procvičíte otázky potřebné u seznamování,
- najdete dva korespondenční úkoly.

Klíčová slova této lekce: Tenses, Questions, Using a bilingual dictionary, Social expressions



Čas potřebný k prostudování lekce:

1. Grammar	3 hodiny
2. Vocabulary	1 hodina
3. Reading	1 hodina
4. Listening and Speaking	1 hodina
5. Everyday English	1 hodina

Рис. 7. Введение в первую лекцию дистанционного материала Mouleová, A., Lexová, P. «Anglický jazyk I». Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006.

Мотивирующее и активизирующее введение в лекцию находим в учебнике «Angličtina pro samouky a věčné začátečníky» (2009). Здесь авторы делают ставку на имеющиеся у учащихся знания, наблюдение и сравнение явлений в двух языках:

unit

1

**Let me introduce myself /
Dovolte, abych se představil**

name
what
introduce
married
student
morning
job
from
is

Která ze slov v rámečku znáte? Která jste už viděli, ale nejste si jisti, co přesně znamenají? Která jsou stejná jako v češtině? A která vám vůbec nic nefikají? Na konci této lekce je všechna budete perfektně znát.

Рис. 8. Первый урок в учебнике для самоучек «Англиčтина pro samouky a věčně začátečnický». Brno: Computer Press, 2009.

Начало урока, как видим, удачно связывает изученный материал с новым. Следует отметить и уместный в учебнике для автономных учащихся диалогизирующий стиль:

unit

2

About you / O vás

nationality	adresa
address	národnost
telephone number	povolání
job	rodinný stav
marital status	děti
children	telefonní číslo

V minulé lekci jste se naučili anglicky představit. Umíte o sobě říct ještě něco dalšího? Podívejte se na výrazy na této straně. Znáte některé z nich? Dokážete je přiřadit k jejich českým ekvivalentům? Pokud ne, nevádejte, v této lekci se to naučíte.

Рис. 9. Пример межурочных связей в учебнике «Англиčтина pro samouky a věčně začátečnický». Brno: Computer Press, 2009.

Важнейшей частью аппарата ориентации в учебном материале для автодидактов являются разнообразные символы-сигналы:

1. GRAMMAR, strana 6
Two students – Dva studenti



Průvodce studiem

Rozhodli jste se studovat distanční formou, takže je na vás, kdy si uděláte krátké přestávky. Mně například vyhovuje kratičká pauza každých 40 minut. V této části začneme opakováním slovesných časů. Zavřete oči a v duchu počítejte, s kolika časy jste se již setkali. Pokuste se je také pojmenovat. Zamyslete se nad tím, který čas používáte nejvíce ve svém rodném jazyce. Je to čas minulý, přítomný nebo budoucí? V angličtině to bude podobné. Nyní si postupně zopakujeme to, co určitě již znáte.



Strana 6, STARTER

1. Podívejte se na tabulku a první cvičení. Rozumíte zadání? Spojte výrazy ve 2 sloupcích.
2. Ve cvičení 2 se nebudete ptát spolužáka, ale sami na tyto otázky odpovíte podle pravdy. Já bych například na otázku "Where were you born?" odpověděla *I was born in Valašské Meziříčí.*

Řešení



Strana 6, cvičení 1

Podívejte se na fotografii chlapce, o kterém zatím nevíme nic kromě jména. Jmenuje se Maurizio. Nyní se o něm dozvíme více. Doplňte slova do mezer, pak poslouchejte a zkontrolujte odpovědi. Přepis nahrávky najdete na straně 118.



Strana 7, cvičení 2

Nyní se podívejte na fotografii Carly. Doplňte otázky 1 - 8 a použijte pomocná slovesa *do* a *be*. Potom si poslechněte nahrávku 1.2 a zkontrolujte. Při druhém poslechu si do sešitu značte odpovědi na tyto otázky. Řešení



Strana 7, cvičení 3

Nejprve si přečtete odpovědi Carly na otázky 2 - 6. Potom doplňte otázky. Řešení



Průvodce studiem

Jak se vám dařilo při zpracovávání úvodních cvičení? Poslech vám určitě pomohl správně věty doplnit. Setkali jste se s novými slovíčky? Například "graduate"? Pokud ano, vyhledejte si je ve slovníku a запиšte. Budou s každou lekcí přibývat a bude potřeba si je i průběžně opakovat.



Strana 7, GRAMMAR SPOT

Přečtete si zadání 3 úkolů, které máte vyřešit. Je zde hodně slovíček, kterým možná nerozumíte. Proto uvádím český překlad.

- 1 V textech o Mauriziovi a Carly najdete příklady přítomných a minulých časů a příklady vazby s budoucím významem.
- 2 V jakých časech jsou slovesa v uvedených dvou větách a jaký je mezi nimi rozdíl?
- 3 Na jakou informaci se ptáte těmito tázacími slovy? Spojte tázací slovo (What ...?) s odpovědí (A sandwich). Řešení

Рис. 10. Применение сигнальных значков в тексте урока (дистанционная опора Mouleová, A., Lexová, P. Anglický jazyk I. Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006)

Т. наз. «průvodce studiem» имеет важное значение не только для ориентации учащегося в учебном материале, но и для поддержания учебной мотивации:

Průvodce studiem

Tak vidíte. Jsme u konce s vysvětlováním gramatiky. A nebylo to ani moc dlouhé. Většina z toho bylo pro vás opakování. A nyní je ta správná chvíle vše procvičit.



PRACTICE

Strana 8, cvičení 2

Přečtěte si otázky a písemně na ně odpovězte. Místo otázky "What is your teacher wearing?" odpovězte na otázku "Why do you study this course?". Na tutoriálu seznámíte své spolužáky s odpověďmi.



Рис. 11. Графическое решение Проводника по курсу в учебнике Mouleová, A., Lexová, P. «Anglický jazyk I». Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006

Некоторые дистанционные материалы построены как методические проводники к основному учебнику. Адаптации зарубежного учебника к условиям чешского вуза помогают, помимо прочего, комментарии к упражнениям и заданиям:



Strana 9, cvičení 3

V tomto cvičení se budeme zabývat slovy, která mají různé významy. Jedná se např. o slova *book, kind, can, mean, flat, play, train, ring*. Pro každé slovo napište 2 věty, ve kterých slovo bude užito s jiným významem. Doporučuji vyhledat 2 různé významy každého slova ve slovníku a poté věty napsat. Pro kontrolu si poslechněte věty, které vám nabízí nahrávka 1.3. Přepis této nahrávky najdete na straně 118.



Korespondenční úkol č. 1

Strana 9, cvičení 4

Odpovězte na otázku "What are the everyday objects in the pictures?" Vytvořte anglický seznam dalších 10 předmětů v angličtině, které užíváte každý den. Použijte tato slova v 10 větách, které mi zašlete na moji emailovou adresu ke kontrole.

Příklad: *Money is important in shops.*

Рис. 12. Методический проводник к основному англоязычному учебнику (Mouleová, A., Lexová, P. Anglický jazyk I. Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006)

Чрезвычайно важным моментом лекции является подведение итогов выученного. В учебнике «Čeština Express» этот элемент представляет обзор изученного материала, что позволяет учащемуся не только зрительно оценить объем проделанной работы, но и использовать этот раздел в качестве опоры для повторения пройденного.

Lekce 1																																																																																											
G Co už umím česky																																																																																											
Komunikace ve škole	Jak se řekne...? Co znamená...? Rozumíte? – Rozumím. Nerozumím. Ještě jednou, prosím! Jak se to píše?																																																																																										
Pozdravy	Dobry den. Dobry ráno. Dobry večer. Dobrou noc. Na shledanou. Ahoj. Čau.																																																																																										
Kontaktní informace	Já jsem... Jsem z... Co děláte? Co děláš? Jaký máte telefon? Jaký máš telefon? Jaký máte e-mail? Jaký máš e-mail?																																																																																										
E-mail	. = tečka, @ = zavináč, cz = cézet																																																																																										
Otázka	Kdo je to? Co je to? To je Václav Havel? To je auto Škoda?																																																																																										
Gramatika	<p><i>Personální pronomena v nominativu (osobní zájmena v prvním pádu)</i></p> <table border="1"> <tr> <td>já</td> <td>ty</td> <td>on, ona, to</td> <td>my</td> <td>vy</td> <td>oni</td> </tr> </table> <p><i>Nepravidelné verbum (sloveso) BÝT</i></p> <table border="1"> <tr> <td><i>BÝT</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>já</td> <td>jsem</td> <td>nejsem</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>ty</td> <td>jsi/*jseš</td> <td>nejsi/*nejseš</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>on, ona, to</td> <td>je</td> <td>není</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>my</td> <td>jsme</td> <td>nejsme</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>vy</td> <td>jste</td> <td>nejste</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>oni</td> <td>jsou</td> <td>nejsou</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p><i>-Á konjugace (časování)</i></p> <table border="1"> <tr> <td><i>DĚLAT</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>dělám</td> <td>nedělám</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>děláš</td> <td>neděláš</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>dělá</td> <td>nedělá</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>děláme</td> <td>neděláme</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>děláte</td> <td>neděláte</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>dělají</td> <td>nedělají</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	já	ty	on, ona, to	my	vy	oni	<i>BÝT</i>						já	jsem	nejsem				ty	jsi/*jseš	nejsi/*nejseš				on, ona, to	je	není				my	jsme	nejsme				vy	jste	nejste				oni	jsou	nejsou				<i>DĚLAT</i>							dělám	nedělám					děláš	neděláš					dělá	nedělá					děláme	neděláme					děláte	neděláte					dělají	nedělají			
já	ty	on, ona, to	my	vy	oni																																																																																						
<i>BÝT</i>																																																																																											
já	jsem	nejsem																																																																																									
ty	jsi/*jseš	nejsi/*nejseš																																																																																									
on, ona, to	je	není																																																																																									
my	jsme	nejsme																																																																																									
vy	jste	nejste																																																																																									
oni	jsou	nejsou																																																																																									
<i>DĚLAT</i>																																																																																											
	dělám	nedělám																																																																																									
	děláš	neděláš																																																																																									
	dělá	nedělá																																																																																									
	děláme	neděláme																																																																																									
	děláte	neděláte																																																																																									
	dělají	nedělají																																																																																									
Důležité fráze	Děkuju. – Prosím. Těší mě. – Těší mě. Promiňte, musím jít. Promiňte! – To nic. Jak se máte? Jak se máš? – Dobře. ☺ Ujde to. ☹ Špatně. ☹																																																																																										
Slovní zásoba	profesor, student, učitel, ekonom, herec, zpěvák, politik, sportovec... profesorka, studentka, učitelka, ekonomka, herečka, zpěvačka, politička, sportovkyně...																																																																																										

Рис. 13. Раздел «Что я уже умею по-чешски» завершает каждый урок в учебнике «Čeština Express» (Holá, L., Bořilová, P. Čeština Express. Praha: Akropolis, 2011)

Помимо краткого повторения фактического материала возможна и форма отчёта о проделанной работе, имеющая скорее мотивационную нацеленность. Такой способ избрали авторы учебника английского языка для дистантного изучения:



Shrnutí lekce:

- Zopakovali jste si tvary dvou přítomných časů, jednoho minulého času a vazbu "be going to" pro vyjadřování budoucnosti.
- Umíte hledat významy slovíček ve dvojjazyčném slovníku.
- Procvičili jste si poslech a zároveň víte, co si myslí paní Snellová o svém sousedovi Stevovi.
- Dozvěděli jste se informace o historii komunikace a také informace o prostředcích, které lidé využívají pro komunikaci.
- Umíte použít nové společenské fráze.
- Zpracovali jste dva korespondenční úkoly.

Рис. 14. Обобщение урока в учебнике Mouleová, A., Lexová, P. «Anglický jazyk I». Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006

Выводы к главе 3.5

Проблематика автономного изучения языка как один из главных теоретических аспектов концепции учебника чешского языка для украинцев выбрана нами не случайно. Целевая группа, которой мы посвятили своё исследование, представляет собой взрослых учащихся, окончивших институциональное образование и в силу различных обстоятельств вынужденных либо сочетать свою учёбу с профессиональной деятельностью (напр., посещая курсы чешского языка по вечерам или выходным), либо заниматься языком без помощи преподавателя в режиме автодидактики. И для тех, и для других необходим учебник, который позволит научить таких учащихся максимально самостоятельно организовывать свою учебную деятельность и достигать качественных результатов в автономном изучении языка. Как показало наше исследование, в Украине пока отсутствуют учебники чешского языка для автодидактов. С пониманием относясь к некоторому скепсису, который высказывают многие специалисты по поводу самостоятельного изучения иностранного языка, мы всё же считаем, что сама идея создания учебника чешского языка для автономных учащихся очень интересна и своевременна. Поэтому в данной главе мы предприняли попытку определить круг теоретических положений, которые могут послужить основой для концепции будущего самоучителя чешского языка для украинцев.

1. Учитывая особенности учебного стиля нашей целевой группы, автор учебника для самостоятельного изучения украинцами чешского языка не должен переоценивать уровень автономности учащегося на начальном этапе. В начальном курсе, т. о., речь идёт об учебном материале, который полностью управляет самообразованием учащихся. Тем не менее, повышения этого уровня реально достичь планомерной реализацией целевой установки на всё большую самостоятельность субъекта учения.

2. Ценную информацию об украинцах, в частности тех, кто изучает чешский язык самостоятельно, можно почерпнуть из «Базы данных ошибок в чешском языке носителей славянских языков», созданной на ФФ УК. Наше полевое исследование, в частности, показало, что украинским мигрантам свойственно приезжать в ЧР без предварительного знакомства с языком новой страны и заниматься чешским языком в режиме самообразования.

3. Для скорейшего выхода в живое общение, получения обратной связи и поддержания мотивации учащихся необходимо всячески использовать возможности, которые открывают современные образовательные и информационные технологии (Интернет, скайп, ютьюб и пр.)

4. Оптимальным форматом учебника для автодидактов мы считаем специально разработанный для нужд данной целевой группы самоучитель, дающий прочное усвоение минимальных основ языка, достаточных для простейшего общения. Как и в случае общего курса чешского языка, оптимальным здесь является комплексный характер презентации учебного материала, его организация в концентраторах с этапами обобщения и систематизации.

5. Особое значение приобретает в таком учебнике тщательный отбор лексического и грамматического минимумов, продуманная дозировка материала в небольших порциях-шагах, отвечающая потребности учиться небольшими отрывками. Объём урока должен соответствовать одному достаточно короткому занятию.

6. Качественный самоучитель немыслим без продуманной системы, обеспечивающей самоконтроль учащегося. Помимо ключей ко всем заданиям и упражнениям, в каждом уроке необходимы специальные этапы самопроверки и самооценки качества усвоения пройденного. Регулярное промежуточное самоконтрольное тестирование поможет избежать накопления неувоенной информации.

7. Чрезвычайно важен язык и стиль учебника. К авторскому языку учебника для автодидактов предъявляются повышенные требования. Он должен отличаться экономностью, точностью, ясностью, динамичностью и наглядностью, иметь коммуникативный, диалогический характер, компенсируя отсутствие живой обратной связи. В качестве метаязыка однозначно следует использовать родной язык учащихся.

8. Курс для автодидактов лучше представить в виде комплексного учебника под одной обложкой, объединив таким образом собственно учебник, словарь, рабочую тетрадь, справочник (как вариант – т. наз. «рассыпной учебник» в виде нескольких частей-тетрадей).

9. Необходимо добиться чёткого структурирования как самого учебника, так и его отдельных уроков. Всюду, где это возможно, следует отдавать предпочтение нелинейному тексту (широко использовать пункты, диаграммы, таблицы и т. п.).

10. Изучение иностранного языка каким бы то ни было способом – под руководством преподавателя или самостоятельно – предполагает развитие всех четырёх речевых умений. Некоторые авторы особо подчёркивают роль рецептивных умений для развития автономности учащихся. А. Акишина и О. Каган отмечают в этой связи: «именно благодаря навыку чтения студент дольше сохраняет знание языка и в любой момент может самостоятельно продолжить его изучение» (Акишина 2005: 105). Учитывая близкое родство чешского и украинского языков, рационально более

широко опираться на рецептивную речевую деятельность. Украинские учащиеся, как правило, имеют некоторое представление об славянском языковом родстве. Необходимо закрепить и расширить эти знания, помочь учащимся активизировать потенциальное знание общеславянского фонда. Идеи для этого подхода можно заимствовать в методике «Семи сит», которая разрабатывается в проекте *Intercomprehension*³⁵, направленном на развитие рецептивных компетенций в рамках близкородственных языков. В начале знакомства с языком стоит применить последовательность: чтение с полным пониманием (как наиболее легко дающееся данной целевой группе умение) – аудирование – говорение – письмо. Эту же последовательность отмечает Й. Цвейнова в своей градации трудностей русскоязычных учащихся в чешском языке (Eurocom 2002: 440).

11. Повышению мотивации взрослых учащиеся способствует акцент на практических результатах учёбы, чёткое осознание ими того, что, как, как долго и для чего они изучают. В качестве теста для самооценки украинским учащимся можно предложить, к примеру, тест экзамена уровня А1 на ПМЖ в Чешской Республике.

³⁵ <http://www.eurocomprehension.de/index.htm>

II Практическая часть

1 Предисловие

В практической части диссертации предметом нашего исследования стали следующие вопросы:

1. Особенности чешской письменной речи украинских учащихся, изучающих чешский язык как вне среды его носителей, так и внутри её. Здесь мы представили результаты полевого исследования украинской диаспоры в Чешской Республике, ставшего основой для создания электронной «Базы данных ошибок в чешском языке носителей славянских языков»³⁶. Анализ письменных текстов украинских респондентов позволил выделить и каталогизировать типичные речевые ошибки украинцев, изучающих чешский язык в различных условиях и на различных уровнях продвинутости.

Ещё одним исследованием, проведённым в рамках проекта «База данных ошибок», является анализ компенсаторных стратегий украинцев в чешских письменных текстах. Компенсаторные стратегии при этом понимаются в духе «Общеввропейских рекомендаций» как одно из умений, повышающих коммуникативную успешность учащихся.³⁷

2. Возможности применения сопоставительного подхода в некоторых учебниках чешского языка как иностранного (преимущественно на материале учебников для русскоязычных и украиноязычных учащихся). Основное внимание при этом было сосредоточено на презентации чешской грамматики, однако ряд иллюстраций представляет и возможности сопоставления фонетического и лексического материала.

3. Практическая реализация языкового приложения к учебнику чешского языка для украинцев Л. Голы и П. Боржиловой «Чеська мова. Експрес», в ходе которой автор перевода и адаптации применила некоторые результаты данного диссертационного исследования. Представлен сопоставительный обзор различных языковых приложений к указанному учебнику и описан подход к созданию украинской версии.

4. Обзор доступных учебников чешского языка для украинцев с целью выделить методические решения, наиболее продуктивные с точки зрения концепции учебника чешского языка для избранной целевой группы. Анализу подверглись композиционные

³⁶ Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským. Grantová agentura UK, projekt číslo 286411, [2015-05-11]. Доступно на: <http://chrup.ff.cuni.cz/>.

³⁷ Společný 2002: 65.

решения учебников, особенности вводной части курса, взаимная организация лексической и грамматической части syllabуса, подходы к отбору и презентации фонетического, лексического и грамматического материала, а также текстотека и практическая часть (упражнения и задания) в учебниках для начинающих.

2 Типичные ошибки в письменной речи украиноязычных учащихся в «Базе данных ошибок в чешском языке носителей русского, украинского и польского языка»

Материал, собранный и аннотированный в Базе данных CHRUP, даёт представление о типичных трудностях в чешском языке носителей трёх славянских языков – польского, русского и украинского. Мы попытались проанализировать эти данные и выделить основной массив типичных ошибок украиноязычных респондентов, что, по нашему мнению, должно послужить отправной точкой для более рационального отбора и презентации учебного материала в учебнике чешского языка для украинских учащихся.

В CHRUP собраны письменные работы 74 респондентов, указавших в графе «родной язык» украинский. Текстовый материал общим объёмом 89137 знаков представляет собой сочинения респондентов, написанные преимущественно на свободную тему. Мы проанализировали этот материал с точки зрения ошибок, их количественного и качественного характера.

В категории «**Написание**» мы рассматриваем ошибки в графике (замены латиницы и кириллицы), диакритике, орфографии и пунктуации. При изучении чешского языка украинцам приходится, по словам переводчицы Е. Оплеталовой, преодолевать «латинско-кирилический» барьер. Большинство наших респондентов успешно справлялись с этим заданием (очевидно, благодаря знаниям, полученным из школьного курса иностранного языка), хотя их почерк носители чешского языка сразу опознают как «нечешский».

К «рекордсменам» по частотности относится, несомненно, ошибки в долготе чешских гласных. Они составляют от 12 до 78 процентов всех зарегистрированных ошибок в работах отдельных респондентов и свойственны 100 % опрошенных. В большинстве случаев (в работах начинающих практически всегда) мы имеем дело с ошибочной заменой долгого гласного кратким: *příkladem je Křižove vypravy / jezdim tam každý prazdniny / moc se mi tady libi / nic neřikal o sobě; nejzajímavější místa Prahy; hrozně se těším na setkani*³⁸. Показательно, что ошибки появляются и там, где с уверенностью можно говорить о знании респондентом соответствующего правила (напр., окончания прилагательных).

³⁸ Здесь и далее приводим примеры из письменных работ с сохранением авторской орфографии. Ошибочное употребление выделяем жирным шрифтом.

Сравнение результатов начинающих учащихся с более продвинутыми указывает на интересную закономерность: в работах начинающих ошибка в долготе практически всегда означает ошибочное сокращение долгого звука, у продолжающих, наоборот, под влиянием внутриязыковой интерференции появляется тенденция избыточного протягивания краткого гласного. Учащийся начинает осознавать значение долготы в чешском языке, она становится частью его «языкового чутья», хотя знание формального правила еще не устойчиво: *v nemocnících; po třech létech; musíme chránit; uvěřit jídlo.*

Интерференция графических кодов – ошибочные замены букв кириллицы и латиницы – скорее проблема начинающих учащихся. В основном это происходит там, где знаки обеих графических систем обнаруживают лишь внешнее сходство: *Je komu rozdávám* (=rozdávat); *moje chuba* (=chyba); *jak ten člověk vunadá* (=vypadá). Ошибки же в диакритике (обозначение долготы, ě, u/ú/ů) имеют весьма устойчивый характер и встречаются и на более продвинутых этапах: *věděla jsem; realitní kancelar; pujdem s dcerov.*

Скорее неожиданностью для нас были ошибки в различении i/y: *do kyna / v gimnaziumy*. Мы исходили из предположения, что украинские (и русские) эквиваленты данных слов, в которых эти отличия проявляются не только графически, но и фонетически, дают достаточную опору-подсказку для правильного выбора гласного. Очевидно, не все респонденты обладали способностью подобной межъязыковой рефлексии.

«Украинские» орфографические и пунктуационные ошибки в чешском тексте обнаруживают большое сходство с подобными ошибками самих носителей чешского языка. Типичный пример пунктуационной ошибки – опущение правой запятой при выделении придаточного предложения в распространённых предложениях: *Peníze, které získám budu moci použít na to aby pomáhat lidem.*

Чешская грамматика представляет для украинских учащихся значительные трудности. Даже весьма продвинутые учащиеся делают ошибки в формах склонения женского рода мягкого типа, в именных парадигмах лично-мужских и нелично-мужских форм мужского рода множественного числа, в заимствованных словах и т. д. (см. примеры ниже).

В базе данных CHRUP «Морфология» представляет наиболее объёмный и детально классифицированный раздел. Здесь мы исходили из разделения единиц по частям речи с постепенным уточнением соответствующих грамматических категорий.

В склонении имен существительных наиболее «проблемными» оказываются мягкий тип женского рода и одушевлённые существительные мужского рода в им. п. мн. ч.: *šla jako obvyčejně do práci; jsem vyrazila z práci; naděj na spolupráce; byli jsme na výtvarní akce; v první fáze; ukrajinští magnáte, všichni hrdiny jsou; Vikingove utočily; mimozemšťani v naší škole; moje sousedí byli.*

Большинство учащихся испытывают трудности со склонением заимствованных существительных (очевидно под влиянием родного языка, где существительные нередко имеют отличный род), в особенности в словах среднего рода: *vyšla v leadery školního panoptikumu; knížku na tému; v Ukrajinsem gymnaziiumy; synonymy v Anglické frazeologie; tady je hodně muzea.*

Чешский глагол относится к наиболее трудным частям речи для изучения всеми иностранцами. Чрезвычайно разветвлённая система окончаний, их вариативность, наличие аналитических и синтетических временных форм, влияние разговорного языка – всё это объясняет большой процент ошибок, связанных с недостаточным усвоением глагольной системы. Здесь регистрируем многочисленные ошибки, связанные с долготой гласных, возвратностью, видом глаголов, образованием форм прошедшего времени, употреблением форм условного наклонения: *co se dějí (=děje); pochazím z generace / takže jsem se souhlasila; když se pracovní den končí / budeme jet (= pojedeme) na školni vylet / zůstávat se na balkoně nechtěla (= já) / proto bych chtěla vidět tuto hru v ruštině, aby mohla slyšet (= já).*

Как и в именных парадигмах, и здесь значительное количество ошибок возникает вследствие нераспознавания кратких и долгих гласных: *Včera jsem byl na večeri / Ona nemluvi ukrajinštinou / hrozně se těším.*

Условное наклонение (kondicionál) – ещё одно явление из числа универсальных трудностей. Некоторые ошибки при этом возникают под влиянием украинского языка (ср. конструкция *aby* + инфинитив в сложноподчинённых условных предложениях: *použít na to, aby pomáhat lidem*), некоторые являются следствием недостаточного освоения спряжения глагола *být* в составе аналитических конструкций (*komu bych pujčily peníze*), некоторые приближаются к ошибкам носителей чешского языка (*aby jste pochopili*).

Местоимения в чешском языке имеют много общего с украинскими, тем не менее по количеству ошибок (даже в работах продвинутых учащихся) относятся к бесспорным лидерам. Типичны ошибки в склонении личных, указательных и притяжательных местоимений: *zúčastní se v nim; pro nich svatek neje tak báječný / týmyto*

*slovy / **mojá** nejoblíbenější sbírka / **mne** to prostě nejde / obrazek o **tem** divadle / **jejích** kancelář.*

Несколько неожиданным было для нас большое количество ошибок, связанных с вокализацией предлогов. Дело в том, что украинскому языку чередование вокализованных и невокализованных форм свойственно в той же мере, что и чешскому, и родной язык мог бы быть в этом случае хорошей подсказкой. Однако, учащиеся, очевидно, не имеют навыка подобного сравнения: *v městě-pevnosti; ve klubech; kytici z třiceti růží.*

В разделе «Синтаксис» мы классифицируем ошибки по трём типам: ошибки в словосочетании, в порядке слов и валентности. Чешский синтакс, несмотря на значительные сходства с украинским, всё же представляет достаточное поле для межъязыковых интерференций.

Говоря о синтаксических ошибках украинцев в чешском языке, следует прежде всего вспомнить порядок слов, который, наряду с долготой чешских гласных, смело можно назвать главной трудностью чешского языка для украинцев. Все без исключения респонденты в той или иной мере допустили ошибки, связанные с размещением «коварных маленьких слов» – чешских энклитик: *Bohužel jsem četla **ho** v přeložení; člověk může se cítit šťastným; Ale to je nesmysl, se kterého drží Fleischman.* Правильное размещение чешских энклитик в предложении требует не только знания соответствующих правил, но и в известной степени развитого чувства языка: *Jsem řekla, že můžu tam přijít. / Mně se moc tady líbí.* Упорного труда требует и усвоение аналитических форм прошедшего времени: *Na Ukrajině **senarodila jsem** ve městě / Zůstávat se na balkoně **nechtěla** (=já).*

Кроме уже упомянутых аналитических конструкций прошедшего времени и условного наклонения, учащиеся испытывают трудности в согласовании группы подлежащего и группы сказуемого по одушевленности/неодушевленности: ***všichni jiní** postavy jsou; **všechny** výše zmíněné magnáty figurují; Vikingové utočily.*

О специфично «восточнославянской» ошибке – избыточному употреблению в чешском языке местоименного подлежащего – исследователям хорошо известно. В работах респондентов находим и многочисленные примеры типичного для восточных славян неограниченного употребления местоименного подлежащего, которое в чешском литературном языке сигнализирует выделение: ***Já** jsem se narodila na Ukrajině. / Jmenuju se Oksana. **Já** jsem z Ukrajiny.*

Если говорить о ещё одной типичной ошибке восточных славян – опущении глагола-связки «быть» в настоящем времени, можно констатировать, что такие примеры мы также наблюдаем, хотя и не в таком количестве, которое можно было бы ожидать: *Eupatoria jedno z dávných měst Krymu.*

В предложных конструкциях мы обнаруживали ошибки, относящиеся как к выбору правильного предлога, так и его управлению: *zemřeli od tuberkulózy; odpočivala na moři; do babičky na návštěvu / musíme péčovat o našich zvířat.*

Некоторые ошибки мы относим к т. наз. прочим. Это случаи замены женских форм личных существительных мужскими: (напр., обращаясь к женщине: *ráda pomáhám, kolego*), «тыканье» в конструкциях с обобщённым и неопределённо-личным подлежащим (*Stačí jí navštívit jenom jednou, aby se ti pak chtělo sem se vracet znova a znova.*), некоторые ошибки, связанные с нарушением узуса (антепозиция фамилии в подписи или самопрезентации).

Раздел «**Лексика**» имеет деление по частям речи с особо выделенным подразделом «Фразеология». Следует отметить, что украинские респонденты на разных уровнях владения чешским в целом хорошо справляются с задачей выразить свои мысли на этом языке. Лексику чешского языка сами украинцы субъективно оценивают как наиболее доступный для них уровень языковой системы. Одновременно с этим словарный запас является для них наиболее быстро и непрерывно развивающейся областью знания. Они довольно быстро начинают понимать речь чехов, активно перенимают от них речевые образцы, применяют собственные компенсаторные стратегии там, где недостаёт знаний. Лексические ошибки в значительной мере обусловлены поверхностным усвоением семантики слов и незнанием коллокаций. К серьёзному нарушению коммуникации такие ошибки, как правило, не приводят, поскольку намерение говорящего/пишущего все же остается прозрачным благодаря общности семантических компонентов: *bydlela (=žila) na Ukrajině / drahou (=cestou) do divadla / nedostatečné (=nedostatkové) zboží*). Ощущение близкого родства языков побуждает говорящих и пишущих к собственному словотворчеству по чешским образцам: *najšla jsem kamošku / nedává odpovíď*. Всем известны многочисленные примеры межъязыковых омонимов (хрестоматийный пример таких ложных соответствий – черствий и čerstvý, воняти – vonět), причиной которых также является влияние языкового родства: *zase máme spoustu děl (dělo = пушка, дело = záležitost, věc, starost) / a stres nahradí nás nemocmi (nahradí =заменит, наградит = obdaří) / opište,*

prosim, postup (=popište) / *rozkošný gauč* (=luxusní). Следует, однако, отметить, что по своей частотности это все же не самая заметная группа лексических ошибок.

Ниже приводим иллюстрации неудачного выбора слова – типичной лексической ошибки украинских учащихся: *vypěstovat šťastného člověka* (= vychovat); *skupina hlásek* (o hudbě, = tónů); *hudební opatření* (= akce); *když zakikirikali kohouti* (= zakokrhali).

Значительное количество ошибок обнаруживается в глагольных приставках, причём и у продвинутых респондентов: *letadlo přestalo* (=přistalo) / *uslyšela jsem* (=zaslechla) / *snažila se, mě rozbudit* (=vzbudit). Неуверенность в употреблении приставок ведёт к тому, что респонденты нередко избегают синтетических форм будущего времени, заменяя их аналитическими: *budeme jet na školní výlet* (=pojedeme).

Л. Яновец а А. Рангелова констатируют, что для иммигрантов характерен примарный статус разговорного языка. В своём исследовании они приводят данные, из которых следует, что почти половина опрошенных ими респондентов не владеет в достаточной мере литературным языком, а большинство испытывает затруднения в официальной коммуникации, особенно в письменной речи (Janovec, Rangelová: URL). Наше исследование подтверждает справедливость этого утверждения. Специфичным для чешской языковой ситуации является сосуществование на территории ЧР «двух языков» – литературного и обиходно-разговорного. Это находит отражение и в письменных работах наших респондентов. Те из них, кто никогда не бывали в Чехии и изучали чешский язык только по учебникам, имеют тенденцию придерживаться высокого литературного стандарта, выражаться довольно книжно. Те, кто осваивал чешский стихийно, путём имитации по слуху в среде носителей этого языка, наоборот, порой чрезмерно свободно относятся к требованиям письменной речи и вообще формального, официального общения. Для них характерно смешивание обиходных и литературных элементов, что во многих случаях нежелательно и даже неприемлемо: *najšla jsem kamošku* (kamarádku); (tato knížka) *je fakt zajímavá*; *bylo to hrozný / krásu člověka jakou von má / Mně se moc tady líbí protože zde moc mily učitelky / segra mě vzala za ruku / bylo to hrozný / maj tam dobreho kuchaře / za mnou přišla mamka / je to důležitý*. Примечательно, что у некоторых начинающих проявляется определённая гиперкорректность – стремление к созданию собственных «более литературных» форм: *řebra / stýny* (=stejný).

В завершении следует сказать, что мы имели дело с языком высокофлективным, что на практике означает комплексный характер многих ошибок. Чёткая однозначная классификация во многих случаях поэтому затруднительна. Так, ошибку в долготе

чешских гласных можно интерпретировать как произносительную (в устном высказывании), орфографическую и одновременно морфологическую (в частности, в именной или глагольной флексии), а неправильное употребление энклитик *se a si* является причиной ошибок в орфографии, порядке слов, лексике и т. п.

Выводы к главе 2

В сравнении с носителями других, особенно неславянских языков украинцы имеют при изучении чешского языка большое преимущество. Уже спустя несколько месяцев они способны общаться на чешском. Однако, преимущество языкового родства только тогда может проявиться в полной мере, когда учащийся сознательно подходит к учебе, активно анализирует отличия и сходства языков. Способность такого анализа является результатом учёбы и осознанного подхода. Из небольшого исследования, которое мы провели среди учащихся Украинской субботней школы «Эрудит» в Праге, выяснилось, что дети нередко не способны провести параллель между той информацией, которую они получают в чешской школе, а затем в украинской. Так происходит, напр., в случае металингвистических знаний: учащиеся не осознавали, что, говоря о понятиях «іменник» и «podstatné jméno», мы говорим, в сущности, об одном и том же явлении языковой системы, хотя и выраженном в терминологии разных языков. О переоценке учащимися сходств родного и изучаемого близкородственного языка, и, как следствие, возникновении многочисленных интерферентных явлений хорошо известно. Значительное количество «украинских» ошибок в чешском – это результат субдифференциации явлений, недооценки и поверхностного усвоения нюансов, которые иностранцу кажутся малозначительными, но для чешского языка являются ключевыми (яркий пример тому – чешские долгие гласные или чешское ударение на первом слоге).

Анализ письменных работ с его последующей конфронтацией с социолингвистическими данными респондента лишней раз доказывают, что сама по себе длительность пребывания в среде изучаемого языка не имеет решающего влияния на формирование языковых компетенций респондента. Гораздо важнее – осознанное, мотивированное изучение языка (как под руководством преподавателя, так и самостоятельное).

3 Компенсаторные стратегии украинцев в чешских письменных текстах

База данных CHRUP, помимо обзора типичных трудностей украинцев в чешском языке, послужила источником данных для ещё одного нашего исследования. Если анализ материала базы данных ошибок был направлен скорее на негативный материал, т. е. на фиксацию и описание недочётов в языковых компетенциях респондентов, то исследование, посвящённое компенсаторным стратегиям украинцев в письменных чешских текстах можно считать позитивной оценкой того, как украинские респонденты успешно преодолевают эти недостатки. После небольшого теоретического вступления мы представим результаты этого исследования.

Известно, что знания иностранца, изучающего тот или иной язык всегда до определённой степени ограничены. Это, впрочем, относится и к самим носителям языка, которые нередко сталкиваются с недостатком средств для выражения своих мыслей, совершают ошибки по незнанию, забывчивости, невнимательности и ряду других причин. Язык, с которым сталкивается учащийся в учебной среде, по понятным причинам сильно редуцирован. И речь «аквизитора», человека, осваивающего иностранный язык стихийно «на улице», не охватывает всего богатства языка его носителей. Как правило, такая речь обслуживает лишь определённые области коммуникации и в формальном отношении также далека от совершенства. Проблема компенсации языкового дефицита стоит, т. о., перед обоими – «учащимся» и «аквизитором».

Компенсаторные (или компенсационные) стратегии (далее – КС), по определению Й. Веселого, означают различные способы, которыми говорящий/пишущий возмещает ограниченность средств выражения своих мыслей для решения данной коммуникативной ситуации (Veselý 1971-72: 405). Подобным образом видит природу КС К. Джеймс. В их основе лежит незнание/ограниченное знание иностранного языка, которое проявляется двумя путями:

- 1) молчание; отказ от коммуникации,
- 2) язык замещения (*substitute language*, собственно интерязык).

По утверждению К. Джеймса, учащийся обычно избирает второй путь, стремится любым способом выразить свои мысли и намерения на иностранном языке и ищет для этого соответствующие средства (James 1998: 63). «Компенсационные тактики как элементы стратегии компенсации начинаются после осознания коммуникантами проблемы непонимания, т. е. оценки ситуации как проблемной» (Ушакова: URL).

Й. Веселы выделяет два типа КС: компенсацию с помощью вербальных средств и невербальную компенсацию. К вербальным он относит следующие (здесь приводим примеры Й. Веселого):

1. Субституционную компенсацию (недостающее слово или выражение заменяется другим, семантически близким. Структура высказывания при этом сохраняется). Й. Веселы здесь видит аппроксимативное синонимическое высказывание. Пример: *Boris ještě kulhá.* – Борис еще *плохо ходит*. К этому же типу исследователь относит родовые замены: *kytice bílých karafiátů.* – Букет белых *цветов*. Употребление гиперонима в этом случае можно считать правилом: слово с более конкретной семантикой (видовое название) заменяется более общим – родовым. Удачным решением может быть и употребление интернациональной лексики (напр., *realizace* вместо *осуществление*). Как особый тип субституций приводит *interkalační chybu* и *autoglotismy*, в обоих случаях речь идет о «языковом творчестве» говорящего/пишущего, создании выражений (часто на базе родного языка), не существующих в данном иностранном языке (примеры таких ошибок см. тж. Затовканюкова 1967).

2. Редукционную, или нулевую компенсацию (опущение неизвестного/забытого слова, которое, однако, возможно только там, где данное слово не является ядром высказывания: *Nevím, co vlastně Nataša chce.* – Я не знаю, что Наташа хочет.) Правильно проведенная редукция позволяет конденсировать высказывание без ущерба для смысла.

3. Перифрастическую компенсацию (описательное выражение неизвестных слов. Как правило, сопровождается синтаксическими изменениями. Напр., *Přišel jste o mnoho zajímavého.* – *Жаль, что вы ушли (что вас там не было)*, мы видели много интересного.)

4. В устной речи – вопрос, переспрос, описание, просьба о переводе и пр.

К невербальному типу компенсации Й. Веселы относит жесты и мимику. В реальной коммуникации часто происходит слияние обоих типов – вербального и невербального. Разумеется, такая классификация охватывает далеко не все типы компенсаций. В ней представлены лишь основные, ясно идентифицируемые типы. В нашем материале мы предпринимаем попытку выявить и систематизировать прочие стратегии и тактики, с помощью которых компенсируется недостаточное знание чешского языка. При этом руководствуемся рекомендациями, содержащимися в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» (CEFR).

Й. Веселы указывает на то, что выбор той или иной стратегии компенсации обусловлен индивидуальными особенностями говорящего/пишущего, его языковой изобретательностью, способностью быстро реагировать на ситуацию, общим интеллектуальным уровнем. Цитирует при этом Ф. Каинца, который говорит о т. наз. типах употребления языка: «осторожном» и «отважном». Первый отличается медленным темпом речи и тщательным выбором слов, второй, наоборот, стремится любыми путями изложить свою мысль, даже ценой заведомо неправильных или несуществующих выражений (Veselý 1971/72: 411).

Следует отметить, что отношение к КС в истории лингводидактики не всегда было однозначным. Й. Веселы, к примеру, отмечает, что до 60-х годов в чешской среде в оценке КС звучали как одобрительные, так и негативные мнения (с одной стороны, освоение КС рекомендовалось как полезное умение, с другой – некоторые исследователи утверждали, что учащиеся таким образом приучаются избегать трудностей вместо того, чтобы их преодолевать) (ссылки на соответствующие источники по этой дискуссии см. Veselý 1971/72: 406). В последние годы позитивное отношение к КС не только возобладало, но и закрепилось в текстах авторитетных документов, к которым прислушиваются педагоги. В «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком» (CEFR) описаны стратегии продукции, которые включают в себя способность мобилизовать внутренние ресурсы, удерживая при этом в равновесии различные компетенции, используя сильные стороны и подавляя слабые. Говорящий/пишущий избирает при этом либо стратегию отказа от коммуникации (*úhybné strategie, strategie, jak se vyhnout sdělení*), либо т. наз. стратегию успеха (*strategie úspěchu*).

Při aplikaci strategií úspěchu se uživatel jazyka staví pozitivně k prostředkům, kterými disponuje: pomocí jednoduchého jazyka se vyjadřuje přibližně a obecně, užívá parafrázi nebo popisuje to, co chce říct, z různých stran, dokonce převádí do cizího jazyka výrazy z mateřštiny (*kompenzování*). Používá snadno přístupné předem naučené fráze, kterými si je jist – tzv. „ostrůvky jistoty“, aby si vytvořil odrazové můstky v nových situacích či při vyjadřování pojmů, které jsou pro něho nové (*stavění na předchozích znalostech*), nebo se prostě pokusí vyjádřit se pomocí toho, co si zhruba pamatuje a o čem si myslí, že by to tak mohlo fungovat (*pokusné řešení*).» (Společný 2002: 65).³⁹

Мы отдаем себе отчет в том, что далеко не все компенсаторные стратегии и тактики приводят к результату, безошибочному с точки зрения традиционной

³⁹ «Применяя стратегию успеха, пользователь языка положительно относится к средствам, которыми он располагает: с помощью упрощенного языка выражается приблизительно и обобщенно, использует парафраз или разносторонне описывает то, что хочет сказать, прибегает даже к перенесению выражений из родного языка в иностранный (*компенсация*). Употребляет легко доступные, заранее выученные фразы, в которых он уверен – т. наз. «островки уверенности», отталкиваясь от них в новых ситуациях или при выражении новых для него понятий (*базирование на предыдущих знаниях*), или же просто попытается выразиться с помощью того, что в общих чертах помнит и что, по его мнению, может функционировать в языке (*пробное решение*)». – перевод с чешского Я. Мацуровой

школьной практики. Примеры, которые мы приводим, были оценены носителями чешского языка как ошибочные либо «нечешские». Несмотря на явную недостаточность и несоответствие духу чешского языка, абсолютное большинство подобных высказываний были чехам понятны, то есть коммуникация состоялась. Именно поэтому мы вправе говорить здесь об успешной реализации различных компенсаторных стратегий и тактик. Й. Веселы подчёркивает, что в подобных случаях не происходит полная реализация намерения говорящего/пишущего, имеет место всего лишь аппроксимация. Если бы автор высказывания лучше владел языком, сообщение было бы сформулировано точнее, с использованием других слов и ближе к выбору носителя языка (Veselý 1971/72: 405). Тем не менее, следует признать важную роль компенсаторных стратегий и тактик в осуществлении коммуникации на разных уровнях владения иностранным языком.

Эссе наших респондентов, как мы уже говорили, были написаны на свободную тему, в некоторых случаях была возможность выбора из нескольких предложенных тем. Показательно, что, независимо от реального уровня владения языком, в большинстве сочинений авторы эссе представляют т. наз. «отважный» тип пользователя чешским языком: желание выразить свое отношение к некоторым актуальным для респондента вопросам, стремление общаться несмотря на дефицит языковых средств выдвигает на передний план содержательную сторону высказывания. Формальная сторона (вопросы правильности) для респондентов часто были менее важны. Во многих сочинениях мы встречались с пассажами, в которых авторы сами указывают на осознание того, что их работы содержат большое количество ошибок, просили извинения за это несовершенство, тем не менее избирали активную стратегию общения. Ясно, что люди, общительные и развитые в языковом отношении, были при этом более успешны, применяли более разнообразные компенсаторные техники.

В письменных работах украинских респондентов в проекте CHRUP мы пытались выделить некоторые типичные примеры применения компенсаторных стратегий и тактик. При этом мы опирались на следующие виды, описанные в литературе и/или обнаруженные в результате собственных наблюдений:

- 1) использование синонимов, антонимов,
- 2) описательные конструкции, парафраз,
- 3) родовое понятие вместо видового, замена словом с более общей семантикой,
- 4) словообразовательный анализ и словообразование,
- 5) корректирующие сигналы: уточнение, объяснение и пр.,

- б) слово родного языка, в различной степени адаптированное в иноязычном тексте (транслитерация, транскрипция, гибридное образование и пр.),
- 7) иностранные языки как источник компенсации (графика, морфология),
- 8) упрощение синтаксических конструкций, парцелляция, опущение слова и пр.

Ниже мы предлагаем выборку компенсаторных стратегий и тактик, наиболее выразительно представленных в сочинениях наших респондентов. Опираемся при этом на материалы корректур, выполненных чешскими богемистами. Здесь и далее стремимся максимально сохранить орфографию оригинала.

Описание, парафраз, громоздкие конструкции, возникшие от незнания соответствующей лексики:

Od 2000 roku do 2011 jsem chodila do střední školy a vyznamenaly mou snahu ve škole ze zlatým medalionem. (=ukončila jsem střední školu s vyznamenáním) / Myla na kuchne nadobi a uklid delala. (uklízela) / aby hrdina mohl udělat pomstu (=se mohl pomstít)

Обратный пример: опущение слова, упрощение высказывания (напр., упрощение синтаксических конструкций, парцелляция):

Je to nadherne mesto v jiznich čechach. Z svou historickou, a nadhernou architekturoou. / Budějovice je mesto kam sem priél poperve, a zustavam i do tet. Moc priémni a hostinni lidi, a pratelsky. / Tady probiha Bohoslužeb řeko-katolicka. Díky velky pracy faraži, a jeho manželky. Lidi jako ja duchovné obohaceni. / Ohutnal racouski pivo, nic moc. Cheski pivo lepshe. / pak jsem se dostala na filologickou fakultu Ševčenkovy univerzity v Kijevě. Hlavní obor – polská a ukrajinská filologie. / Rozhedl se král sam pujtu tam. Do teho zámku. Jak jel objel les. Vyjel na vysokou horu, sjel dolů z horu. A uvidil ten zámek. Byl jeden problem. Neznal král jak zajit tam.

Родовое понятие вместо видового, замена словом с более общей семантикой:

Někdo to nahoře udělal... (=zařídil) / protože by se z něho udělal hřebec (=stal) / nákup dala z voziku do avta (=přendala) / vejce po jejich bychladnutí očistime (=oloupeme) / Kijev má velkou historií (=dávnu) / mám (=dávám) soukromé hodiny / obavy jsou stranou (=jdou).

Словообразовательный анализ и образование собственных слов:

laska je pocit nezemskij pritažlivosti / architekturnych pamatek / Jsem v hramatyce jako prvacek ve škole / na zrypaném záhonu / Hudba spojuje člověčí duše / pospěch a stres /

Dobrovolníci sbírají hračky, sladkosti, knihy, *papírnictví* atd. / *zakikirikali* kohouti / A *válcované* do lesa. Role a hledá zajíc jde. Zajíc *ho* říká... Kolobok začal spívat svou písničku a liška *řeka*: - „Jsem stará liška, *nesluším* nic, sedněš si mě na nos a taky *začín* zpívat.“ Kolobok si sedne na nos lišky a ona *ho sníla*. / *domacnij* úkol / *dnistrovský*.

Слово родного языка, в различной степени адаптированное в иноязычном тексте (транслитерация, транскрипция, гибридное образование):

*Pogoda nebula garna tak my zajisly na kavu a čaj. / jak jichaly my podorozi bycely jak garno pruroda pobarvila lystja doriznych koljorovych barev. / a prišly na polanu, na které se pasly u vody otara koz. / Město je pamatkov Junesko. / zastavila mné nužda / Projšlo půl roku / najšla jsem kamošku / žadna knížka nedava *odpovid'* / Vikingove utočily na protivniky jenom pro *naživu* / musime dělat mnoho dobrých *dil* / za žihno *djakuju* panu Bohu / videňským architektoramy / v *Bavarii* / *bezdomným* (=toulavým) zvířatům*

Искусственные коллокации:

hudební opatření / podepřit nemocných / spolu s vyššími školy / o názvě té hory chodí legenda / Je tam jablečný stromy.

Субституция подобно звучащим словом («ложные друзья» переводчика):

Štěstí je tam, kde je láska a *pokoj* (=klid) / *rano* či *pozdě* (=dřív nebo později)

Иностранные языки как источник компенсации (графика, морфология):

Ne mužů nic *r'ict* proti toho *jivota* / kteri *fourt* ce smije. / estli *bym* něco *molvila*, ... / Vloni *jelysme* do Vídne / *jichní* kulturu / Ohutnal *racouski* pivo, nic moc. *Cheski* pivo *lepshe*. / *Mnoho* li je *třeba* pro to, aby... / V leté tady *potkash* i turisty z Japonska / Počasí bylo *zatageno* / *našlesme* pravé hříby.

Следует заметить, что интерпретация некоторых примеров вследствие их формальной сложности значительно затруднена. В отличие от примеров компенсаций, приводимых Й. Веселым, наш материал представляет собой не просто случаи неполной реализации (аппроксимации) намерения говорящего/пишущего, но и ошибочное употребление языка, которое, тем не менее, в большинстве случаев оказывается коммуникативно минимально достаточным. Понятие компенсаторных стратегий и тактик, таким образом, мы рассматриваем несколько шире. Нас интересует, какими путями происходит компенсация, независимо от соответствия результата этой замены

правилам чешского литературного языка. Результаты этих наблюдений может удачно дополнить сравнение письменных переводов украинских респондентов на чешский язык. Разумеется, материал, собранный на данном этапе, еще нуждается в дополнительной аналитической обработке, но некоторые интересные, на наш взгляд, наблюдения мы позволим себе высказать на данном этапе по крайней мере в виде гипотез.

Некоторые отличия мы зарегистрировали между группами т. наз. «аквизиторов», осваивающих чешский язык стихийно, и «учащихся», т. е. тех, кто занимается чешским языком по учебникам под руководством преподавателя или самостоятельно. Здесь мы проводим параллель между нашим исследованием и экспериментом К. Джеймса и М. Персиду (James 1998: 188 – 189), в котором авторы сравнивают уровень владения английским языком у двух групп греков. Первая группа – испытуемые, которые осваивали английский язык в процессе общения с англоязычными туристами (по определению исследователей, *acquirers*), вторая группа с подобным уровнем владения языком – учащиеся курсов английского языка при Британском совете (*learners*). Сравнение обеих групп показало, что «аквизиторы» гораздо чаще пользуются родным языком как компенсаторной стратегией. Они более многословны, но и более изобретательны в употреблении языка, чем «учащиеся», которые, в свою очередь, чаще прибегают к стратегии отказа. В нашем корпусе текстов украинских респондентов мы наблюдаем другую тенденцию: «аквизиторам» часто на выручку приходят т. наз. *chunks*⁴⁰ - готовые блоки, придающие речи большую идиоматичность, ёмкость. Эти фрагменты чаще всего черпаются из разговорной речи, причем респонденты бывают неспособны оценить принадлежность некоторых выражений к обиходно-разговорному языку. Письменная продукция таких авторов отличается стилистической неуравновешенностью, хотя и в большей степени приближается к речи носителей чешского языка. Пример: *dase řic / gde pak / docela se mi stejska*.

В то время как работы «аквизиторов» в значительной мере несут на себе следы влияния разговорной стилистики, в сочинениях «учащихся» наблюдается больший контакт с письменными текстами, с литературным языком, но и более часто встречаются громоздкие конструкции, не свойственные речи носителей чешского языка. Напр.: *Od 2000 roku do 2011 jsem chodila do střední školy a vyznamenaly mou snahu ve škole ze zlatým medalionem*. Исследователи объясняют этот феномен незнанием теми, кто учится вне

⁴⁰ Термин из работы М. Льюиса: LEWIS, M. 1993, *The lexical approach: The state of ELT and the way forward*. England. In: L. Holá, D. Hánková, *K výuce gramatiky v češtině pro cizince* (online: http://www.czechstepbystep.cz/clanky/k_vyuce_gramatiky.html).

языковой среды, естественных коллокаций. В результате они создают длинные, перегруженные грамматические конструкции, тем самым увеличивая число ошибок в своих высказываниях. Проблемы со словарным запасом, таким образом, выливаются в проблемы (ошибки) грамматические (Bartram 1991: 64). См. тж. примеры искусственных коллокаций, создаваемых главным образом «учащимися»: *hudební opatření / spolu s vyššími školy* и др.

Недостаточное владение синтаксическими средствами проявляется, наоборот, в «минималистическом» оформлении предложений, в стремлении разделить высказывание на ряд кратких сегментов. Напр.: *Ohutnal racouski pivo, nic moc. Cheski pivo lepshe.*

Субституции лексем с более узким значением или сочетаемостью словами с более широкой семантикой, как правило, удачно компенсируют недостатки в освоении лексики, хотя и создают не оптимальный, а скорее компромиссный вариант высказывания. Напр.: *Někdo to nahore udělal... (=zařídil).*

Затруднения в выборе нужного слова решаются у наших респондентов либо путем создания квазичешского слова на базе чешского словообразовательного материала, либо различного рода адаптациями украинской лексемы. «Аквизиторы» нередко решали эту проблему в пользу создания «своих» слов, облачая украинские слова в форму чешских путем транслитерации или частичной адаптации. Пример транскрипции украинского высказывания с помощью латинской графики: *Pogoda nebula garna tak my zajsly na kavu a čaj. / jak jichaly my podorozi bacyly jak garno pruroda pobarvila lystja doriznych koljorovych barev.* «Учащиеся» чаще прибегали к словотворчеству на материале чешского языка, в меньшей степени – прямому переносу слов, видимо осознавая, что, несмотря на родственность языков, чешский язык все же имеет свою систему. Вот примеры слов или выражений, которые несут в себе все черты чешского слова, однако, в реальном языке не существуют: *zakikirikali kohouti / na zgrýpaném záhonu.*

Одной из КС, которую мы наблюдаем в работах как «аквизиторов», так и «учащихся», является компенсация за счет знания других языков. Случаи иноязычной диакритики (в нашем случае французской) и латинской транскрипции, влияние третьего языка, которое ощущается в некоторых грамматических формах, можно наблюдать в следующих примерах:

Ne můžu nic říct proti toho života / kteří furt se smějí. / Estli bym něco molvila, ... / Vloni jelysme do Vídně / Mnoho li je třeba pro to, aby... / V létě tady potkash i turisty z Japonska / Počasí bylo zatageno.

Одной из КС, о которой мы до сих пор не упоминали в нашем исследовании, является мониторинг и автокоррекция говорящего/пишущего на иностранном языке. Своего рода корректировочным сигналом является предупреждение автора текста о своей недостаточной компетенции, косвенная просьба о снисходительном и понимающем отношении со стороны предполагаемого реципиента высказывания. В сочинениях наших респондентов нередко целые пассажи, которые можно условно назвать «извинением за ошибки»:

Faktem je že jsem z chybami zvladam ukrajinštinu, a v češtině vůbec těžko. / Češtinu rozumim moc dobře, jenom kramatyka mne nejde vůbec, myslim že nejde proto, že z níj az tak nespolutpracuju. ... Když to ted píšu, tak sy mne chcy z toho čurat smichi, protože je to chyba na chibe. / Omluvám se za chyby. Jsem jen napsala to co mě moc zaujalo a to o čem já dlouho přemýšlela. / Český jazyk je jedním z nejtěžších jazyků a proto do dnes neumim pořadně psat a neumím gramatiku.

Нынешним анализом КС в работах украинских респондентов мы лишь обозначили область, которая нам кажется перспективной и пока недостаточно разработанной. Дальнейшие исследования в этом направлении могли бы ответить на ряд других вопросов. В частности, каким образом влияют на выбор КС (и влияет ли вообще) способ изучения/освоения языка и мотивация к этому, тип и длительность контакта со средой носителей языка, предыдущий лингвистический опыт и другие параметры. Понимание компенсаторных стратегий, которым отдают предпочтение носители украинского языка, пишущие на чешском, позволит более эффективно организовать процесс изучения чешского языка украинцами, глубже проникнуть в суть процессов, которые происходят на границе контакта близкородственных языков.

4 Сопоставительный подход в некоторых учебниках чешского языка как иностранного

Сопоставление (как межъязыковое, так и внутриязыковое) – один из эффективных и широко используемых подходов при выборе и презентации материала в учебнике иностранного языка. Выше мы уже писали об особой роли сопоставления в методике обучения близкородственному языку. Ныне представим в общем обзоре некоторые возможности реализации сопоставительного подхода в учебниках чешского языка для украиноязычных и русскоязычных учащихся с особым вниманием к презентации грамматических явлений. Попутно представим и некоторые возможности сопоставительного представления лексического и фонетического материала.

ШИРОКОВА, А. Г., et al. Учебник чешского языка (для 1 и 2 курсов): для студентов вузов, обучающихся по специальности «Славянские языки и литература». Москва: Высшая школа, 1973.

Сопоставительный принцип можно считать основным в методической концепции этого учебника. Каждое грамматическое или лексическое явление чешского языка представлено на фоне соответствующего явления в русском языке. Авторам не чужда и значительная степень эксплицитного сопоставления. Скорее наоборот: с помощью специальных ориентирующих примечаний они последовательно обращают внимание учащегося на факты сходства и отличия двух языков. Следующий пример иллюстрирует первое предъявление глагольной связки *být*. Подобной формы представления материала авторы придерживаются в течение всего курса: более или менее пространственный комментарий дополнен примерами из обоих языков, в которых данное явление выступает в контрастивном ракурсе:

ГРАММАТИЧЕСКИЕ ЗАМЕЧАНИЯ

3-е лицо ед. числа от глагола *být* *быть* — je. Эта форма употребляется в чешском языке как глагол-связка в единственном числе. Сравните следующие предложения в русском и чешском языках:
в русском: Иван дома. Это Яна. Кто это? Что это?
в чешском: Ivan je doma. To je Jana. Kdo je to? Co je to?
Употребление глагола-связки в чешском языке является обязательным.

(Широкова 1973: 12)

К элементам сопоставительного подхода во многих учебниках для славян относятся таблицы исторических звуковых изменений. Эта информация представляет собой ключ, позволяющий учащемуся актуализировать общеславянскую лексику. Таблица «Соответствия чешским долгим гласным в русском языке» (Урок 8) не только наглядно освещает одну из главных трудностей русскоязычных учащихся в чешском

языке, но и способствует более осмысленному подходу к освоению чешской флексии, являясь интересным примером взаимосвязанного изучения фонетических и грамматических явлений.

В чешском языке	В русском языке	Примеры	
-á	-ая -оя -ае	černá — черная tvá — твоя děláš — делаешь	milá — милая pás — пояс zná — знает
-é	-ое	mé — мое čisté (nebe) — чистое небо	tvé — твое
-ý	-ый	dobrý — добрый milý — милый	čistý — чистый černý — черный
-í	-ий	letní — летний pěší — пеший	zimní — зимний svěží — свежий
-í	-ие, -ье -ия, -ья -ию, -ью -ии, -ье	čtení — чтение čtení — чтения čtení — чтению čtení — чтении	veselí — веселье veselí — веселья veselí — веселью veselí — веселье
-í	-ая (после мягких согласных) -ее	letní (noc) — летняя (ночь) letní (jitra) — летнее (утро)	

(ibid.: 43)

Навык беспереводного понимания развивают упражнения, преследующие целью сознательное сопоставление языков:

9. Прочитайте и переведите на русский язык следующие чешские слова. Сопоставьте звуковой ряд чешских и русских слов, пользуясь таблицей на стр. 43:

listí, kamení, koření, učení, psaní, veselí, poznání, kouření, mučení, pití, čtení, šití, bytí, mytí, bití, žití, koupání

(ibid.: 45)

Следующая иллюстрация является примером того, как сопоставление аналогичных явлений в обоих языках может быть ключом к употреблению грамматического явления в изучаемом языке. В данном случае суффиксы степеней сравнения в русском языке представляют собой подсказку правильных форм в чешском:

Примечание. При выборе суффикса сравнительной степени прилагательных в некоторых случаях может помочь сравнение с русским языком. Суффиксу *-ejší (-ější)* в русском языке соответствует, как правило, суффикс сравнительной степени *-ее* или *-ей* или же описательные формы с *более*: *milejší* *милее*, *более милый*, *rychlejší* *быстрее*, *более быстрый*. Суффиксам *-ší* и *-í* в русском языке соответствует суффикс *-е (-е)* или описательные формы: *mladší* *моложе*, *starší* *старше*, *более старший*, *lehčí* *легче*, *более легкий*.

(ibid.: 235)

При сопоставлении более сложных категорий в учебнике применяется комбинация системного и функционального принципов. Теоретическое объяснение дополняют функциональные эквиваленты в виде типичных моделей.

Некоторые соответствия чешским формам сослагательного наклонения в русском языке

В чешском языке формы сослагательного наклонения (*kondicionál*) употребляются шире, чем в русском языке. Нередко им в русском языке соответствуют другие типовые конструкции. Сравните важнейшие из них:

В простых предложениях *kondicionál* употребляется:

1. При выражении различных желаний, пожеланий, совета.

В чешском языке:

a) *kondicionál*

Já bych jedla.
Já bych pila.
Jen abych ho viděla!
Jen abys nepastýdl!
Kdybych si mohl s ní promluvit!

В русском языке:

инфинитив + «бы»; иногда осложняется наречием и местоимением в дат. падеже.
Поесть бы!
Попить бы!
Только бы мне увидеть его!
Лишь бы тебе не простудиться!
Поговорить бы мне с ней!

(*ibid.*: 276)

Поскольку близкородственные языки при общности грамматических категорий расходятся, главным образом, в способах их реализации, в учебнике целесообразно представлены основные отличия в способах выражения этих категорий:

Некоторые отличия в употреблении сослагательного наклонения в чешском и русском языках

1. В соответствии с формой сослагательного наклонения в чешском языке в русском языке после глаголов *просить, требовать, приказывать, разрешать* и других обычно употребляется инфинитив. (См. урок 20).

Prosím, abyste přišel včas.
Přeji ti, aby ses brzy uzdravil.
Dovolte, abych vás představil.

Я прошу вас прийти вовремя.
Желаю тебе быстро выздороветь.
Разрешите вас представить.

(*ibid.*: 158)

Группа глаголов движения в славянских языках относится к одной из наиболее подверженных интерферентным влияниям, поэтому её рассмотрение находим в большинстве учебников для славян. В учебнике А. Широковой и колл. представлен детальный обзор различного поведения глаголов движения в русском и чешском языках, дополненный богатым иллюстративным материалом. Графическая форма презентации примеров (подчёркнутая конфронтация чешских и русских предложений) усиливает эффект наглядности:

Однако в употреблении глаголов движения в русском и чешском языках имеются и различия.

1. Имеются различия в употреблении глаголов движения при обозначении движения различных средств транспорта. Ср.:

В чешском языке

Vlak z Moskvy do Prahy jede asi 40 hodin.
Auto jelo rychle.
Jede tam tramvaj?
Autobus tam nejede.
Parník pluje po řece.

В русском языке

Поезд из Москвы до Праги идет примерно 40 часов.
Машина шла быстро.
Туда идет трамвай?
Автобус туда не идет.
Пароход идет (плывет) по реке.

В чешском языке применительно к движущемуся транспорту употребляется глагол *jezdit* (plout), в русском языке — *идти*.

2. Для передачи значений, выражаемых в русском языке формами прошедшего времени (*ходил, ездил, летал* — в значении туда и обратно), в чешском языке употребляются, как правило, соответствующие формы глагола *být* или других глаголов. Ср. перевод следующих русских выражений:

Вчера я ходил в кино.
Сегодня мы ходили в театр.

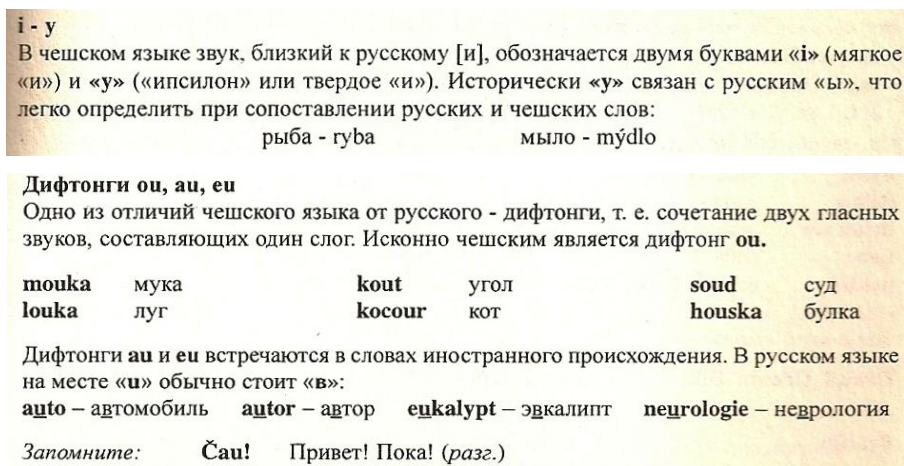
Včera jsem byl v kině.
Dnes jsme byli v divadle/Dnes jsme navštívili divadlo.

(*ibid.*: 201)

Примеры удачного и продуманного применения элементов сопоставления в учебнике многочисленны и разнообразны – от пассажей с эксплицитным сопоставлением грамматических категорий и их манифестантов в двух языках до небольших дополняющих текстов, набранных мелким шрифтом (т. наз. «Примечания»). Именно глубокое знание чешско-русских сходств и отличий, точное определение типично «русских» проблемных мест в чешском языке, несомненно, обеспечили этому учебнику чрезвычайную и устойчивую популярность в русскоязычной среде.

АЙЗПУРВИТ, Е. Чешский язык – 2000. Прага: Art slovo, 2000.

Своё понимание сопоставительного подхода Е. Айзпурвит формулирует уже в предисловии к учебнику: автор «опирается на сходство с русским и предупреждает о наиболее характерных ошибках». Стремление приблизить чешский язык русскоязычным иностранцам путём сопоставления языковых явлений наиболее заметно при изложении фонетики и орфографии, однако элементы сравнения находим и в освещении грамматики и лексики. Сопоставительный обзор чешского и русского произношения основан на многочисленных примерах, которые должны дать учащемуся ключ к беспереvodному пониманию славянских слов. Напр., чешскому ř отвечает русское мягкое *p'*, чешским *i/y* соответственно русские *и/ы*, русские полногласные группы *-оро-, -оло-, -ере-, -еле-* имеют чешские эквиваленты со слогообразующими *r, l* и т. д.:



i - y
В чешском языке звук, близкий к русскому [и], обозначается двумя буквами «i» (мягкое «и») и «y» («ипсилон» или твердое «и»). Исторически «y» связан с русским «ы», что легко определить при сопоставлении русских и чешских слов:
рыба - *ryba* мыло - *mýdlo*

Дифтонги ou, au, eu
Одно из отличий чешского языка от русского - дифтонги, т. е. сочетание двух гласных звуков, составляющих один слог. Исконно чешским является дифтонг **ou**.

mouka	мука	kout	угол	soud	суд
louka	луг	kocour	кот	houška	булька

Дифтонги **au** и **eu** встречаются в словах иностранного происхождения. В русском языке на месте «**u**» обычно стоит «**в**»:
auto – автомобиль **au**tor – автор **eu**kalypt – эвкалипт **neu**rologie – неврология

Запомните: **Ěau!** Привет! Пока! (разг.)

(Айзпурвит 2002: 13)

Нужно сказать, что автор весьма изобретательна в поиске источников для сравнения. Для большей наглядности она приводит примеры из немецкого, английского, украинского, даже древнерусского языка («азь есмь»). Наиболее последовательно, однако, проводит сопоставление чешского языка с современным русским. О некоторых отличиях автор упоминает в форме замечаний, часто под

заголовками типа *Srovnejte, Nezapomeňte* или же выделяет соответствующую информацию жирным шрифтом. Ниже приводим пример акцентирования родовых и числовых различий:

В чешском языке слово **talíř** (*тарелка*) относится не к женскому, а к мужскому роду.

Dobrou chuť! Приятного аппетита! **Na zdraví!** Ваше здоровье!

В чешском языке слово «рыба» (как продукт питания) употребляется во множественном числе: «Maso, guby» (*обход*) – «Мясо, рыба» (*магазин*).

(ibid.: 23)

Одной из типичных ошибок восточнославянских учащихся является отсутствие глагольной связки в настоящем времени и чрезмерное употребление личных местоимений в функции подлежащего. Этой теме в учебнике посвящена отдельная глава:

VIII. ГЛАГОЛ *VÍT* (БЫТЬ)

В чешском языке, как и в русском, форма глагола зависит от лица говорящего. Это спряжение глагола. Например: я иду, ты идешь, он идет, мы идем, вы идете, они идут.

В отличие от русского языка, утратившего личные формы глагола «быть» настоящего времени, чешский язык их сохранил (вспомните древнерусское «азь есмь»).

Для понимания характера использования этих глагольных форм можно провести определенное сравнение с грамматикой английского языка: I am, you are, he, she, it is.

англ. яз.	чешский яз.	русский яз.
I am a student.	Já jsem student.	Я [есть] студент.

Сравните чешский и русский вариант. В русском варианте на лицо указывает местоимение, а в чешском - форма глагола «быть»:

Jsem student. ↔ Я студент.	Jsmo studenti. ↔ Мы студенты.
Jsi student. ↔ Ты студент.	Jste studenti. ↔ Вы студенты.
Je student. ↔ Он студент.	Jsou studenti. ↔ Они студенты.

(ibid.: 32)

Автор привлекает для сравнения функционирование глагола «быть» в английском языке. Структура русского и чешского предложения сопоставлена в конкретных примерах.

Презентация образцов склонения в обоих языках происходит путём сопоставления форм как внутри каждого языка, так и в плане межъязыковых эквивалентов:

Как и в русском языке, в чешском форма прилагательного зависит от рода существительного, к которому оно относится.

Сравните окончания в русском и чешском языках:

<i>муж. род:</i>	белый словарь	bílý slovník
<i>ж. род:</i>	белая книга	bílá kniha
<i>ср. род:</i>	белое окно	bílé okno

В чешском языке, помимо вышеуказанных окончаний **прилагательных твердого типа (-ý, -á, -é)**, присутствует окончание **прилагательных мягкого типа -í**, одинаковое для мужского, женского и среднего рода.

<i>муж. род:</i>	главный словарь	hlavní slovník
<i>ж. род:</i>	главная книга	hlavní kniha
<i>ср. род:</i>	главное окно	hlavní okno

Сравните окончания множественного числа **прилагательных твердого типа**:

<i>муж. род:</i>	белые словари	bílé slovníky
<i>ж. род:</i>	белые книги	bílé knihy
<i>ср. род:</i>	белые окна	bílá okna

Окончание **прилагательных мягкого типа -í** во множественном числе не изменяется:

<i>муж. род:</i>	главные словари	hlavní slovníky
<i>ж. род:</i>	главные книги	hlavní knihy
<i>ср. род:</i>	главные окна	hlavní okna

(ibid.: 29)

Автор исходит из предположения, что система чешских падежей не вызывает у русских особых трудностей. Особого внимания заслуживает звательный падеж, отсутствующий в русском языке. В качестве иллюстрации приводит пример украинского языка, в котором вокатив является самостоятельным падежом, а также цитату из «Отче наш», в которой сохранился архаическая вокативная форма:

* Звательный (5-й) падеж используется только у существительных и обозначает обращение к кому-либо. Помимо шести падежей, практически совпадающих по значению с русскими, чешский язык сохранил форму звательного падежа, которая в современном русском языке выражается формой именительного падежа (в украинском языке формы звательного падежа сохранились). В прошлом звательный падеж существовал и в русском языке. Вспомните, например, молитву «Отче наш»: «Отче» - звательная форма существительного «отец».

** В чешском языке предложный падеж стоит перед творительным.

(ibid.: 36)

BRČÁKOVÁ, D. Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki. Praha: Karolinum, 2002.

Каждая страница этого пособия может служить примером удачного применения сопоставительного подхода в изучении чешского языка русскоязычной публикой. Уже само содержание представляет собой своеобразную «каталогизацию» типичных трудностей русских учащихся. Своей краткостью и качеством тренировочного материала эта публикация хорошо подходит для работы в краткосрочных корректировочных курсах.

Для взрослого учащегося принцип сознательности, как известно, особо важен. Аналитическое изложение учебного материала в этом случае гораздо эффективнее, чем подача, требующая механического запоминания чего бы то ни было, чему учащийся не видит логического объяснения. Сознательному освоению материала, бесспорно, способствуют замечания, кратко комментирующие причины русско-чешских отличий и, как результат, русских ошибок в чешской речи. На наш взгляд, подобные комментарии, хотя и в более упрощённом в смысле терминологии виде, могли бы появиться и в учебниках для нефилологов.

8. ZMĚNA A – E A U – IV DEKLINACI PO MĚKKÝCH SOUHLÁSKÁCH

Ve spisovné češtině (nikoli v ruštině!) proběhly po **měkkých** souhláskách (tj. *č, ž, š, ř, j, c, -el*) v deklinačních koncovkách přehlásky

a) **a – e** (srovnej: моя – moje, улица – ulice, без меча – bez meče, без ножа – bez nože, наша – naše, заря – záře, от учителя – od učitele)

b) **u – i** (srovnej: твою – tvoji, улицу – ulici, свечу – svíci, кожу – kůži, нашу – naši, зарю – září, к учителю – k učiteli.)

Tato přehláska má **systemový** charakter a uplatňuje se v celé české spisovné deklinaci.

Skupina **-aj-** (tj. **-a- před měkkým -j**) se mění v **-ej-**. Srovnej: делай – dělej, наименьший – nejmenší.

(Brčáková 2002: 15)

В главе, посвящённой именам существительным, автор уделяет особое внимание т. наз. «zálužným pádům». К ним она относит, к примеру, дательный и предложный падеж ед. ч. мужского рода одушевлённых существительных (*psu/psovi*) или винительный и творительный падеж мн. ч. мужского рода (напр., *Rusy*, а не *Rusami*). Явления, у которых ошибки носят особо стойкий характер, отмечены графически заставкой «POZOR», жирным шрифтом и восклицательными знаками.

POZOR!! Velmi zálužným pádem pro rusky mluvící je **instr. pl.** Koncovka **-ami/-mi**, stejná pro všechny rody v ruské deklinaci, je v češtině pouze u **feminin** (ženami, růžemi, písňemi, kostmi) a u **neuter** vzoru *nádraží* (nádražími).

(ibid.: 24)

Подобное выделение применяется и при рассмотрении глаголов движения. Отличия в значениях пары «*pošel – пошёл*», как правило, воспринимаются учащимися достаточно эмоционально, и, следовательно, хорошо запоминаются. Этот приём мы находим и в некоторых других учебниках, напр., «Чешский язык...» (1999). Авторы намеренно приводят дословный перевод чешской фразы на русский язык, чтобы при этом более ощутимо проявились различия в структуре предложения. Так, дословный перевод фразы «*Chci se zeptat, jestli budeš večer doma*» в русском языке звучит как стилизация одесской городской речи, что в русскоязычной среде ассоциируется со

стилем еврейских анекдотов. Такие примеры, вызывающие эмоциональные реакции учащихся мы считаем очень эффективным мнемотехническим приёмом.

POZOR!! *Pošel* (пошёл), *pojel* (поехал) neexistuje. *Pošel* = подох !!!
Budoucí čas je – jako v ruštině – s předponou: *půjdu, pojedu*. Složené futurum
s *буду* + infinitiv neexistuje. (ibid.: 40)

Обзор глагольного вида начинается перечислением общих черт видовых пар в обоих языках, затем внимание переключается на основные различия. Русско-чешские несходства наиболее зримо выступают в контрастных примерах:

Rozdíly mezi češtinou a ruštinou v užití slovesného vidu není mnoho. Jde především o tyto interference:

a) Zdvouřilá prosba nebo rada se v češtině vyjadřuje dokonavým imperativem. Např. Přijďte k nám. Odložte si. Posadte se. (V ruštině je nedokonavý imperativ: Приходите к нам. Раздевайтесь. Присаживайтесь.)

b) Ve větách záporných, zejména popírá-li se ukončený děj sám, je v češtině dokonavé sloveso, např. Párky jsme tam nekoupili. (= не покупали). Máša ještě nepřišla. (= не приходила.)

c) U pravidelně se opakujícího děje je v češtině – na rozdíl od ruštiny – možné užití jak dokonavý, tak nedokonavý vid. Např. **Po každé**, když mě bolí hlava, si beru / si vezmu prášek. (= я принимаю таблетку)

(ibid.: 39)

Далеко не каждый учебник, который ставит перед собой целью развитие коммуникативных умений, упоминает о такой немаловажной ошибке русских, как употребление форм 2 лица ед. ч. в функции обобщённого деятеля. Эта трудно устранимая ошибка наблюдается даже у русских и украинцев, долгое время проживающих в Чехии. Однако речь здесь идёт об интерференции, которая негативно влияет на успешность общения с носителем чешского языка, так как представляет нарушение социокультурных норм (эффект «тыканья», который не был намерением говорящего).

POZOR!!! Neužívejte v těchto případech 2. os. sg. (jdeš, nemůžeš) – v české větě působí jako nepatřičné tykání!

(ibid.: 62)

Ключевую, по нашему мнению, роль в понимании и прочном запоминании языковых отличий играет сопоставление ярких примеров. Объяснения теоретического характера служат скорее дополнительным средством гарантии того, что учащийся правильно понял отдельные факты и систематизировал их в систему правил. Ниже мы приводим пример такого сочетания иллюстраций с грамматическим объяснением. Обращает на себя внимание и применение комбинированного подхода при сопоставлении отрицания в обоих языках, протекающее в русле внутриязыкового и межъязыкового сравнения.

6. Genitiv záporový, který je v ruštině v určitých záporných větných modelech živou spisovnou normou, (např. *Мамы ещё дома нет/не было. У Кости нет/не будет возможности поговорить обо всём с родителями*), se v současné češtině posituje jako **archaismus**, nebo se užívá pouze v několika frazeologismech, zejména se slovesem *nebýt*. Např. *Není o něm ani vidu ani slechu. Není po ní ani památky. Není divu, že... Proti věku není léku. Kde není žalobce, není ani soudce.* V jiných případech je genitiv záporový v současné češtině neústrojný.

Srovnajte kladné a záporné věty v ruštině a češtině.

Вера ешё на работе.	Věra je ještě v práci.
Веры на работе уже нет.	Věra už v práci není.
Вчера была гроза.	Včera byla bouřka.
Вчера грозы не было.	Včera nebyla bouřka.
У нас была возможность путешествовать.	Měli jsme možnost cestovat.
У нас не было возможности путешествовать.	Neměli jsme možnost cestovat.
У Виктора есть дочка.	Viktor má dceru.
У Виктора дочки нет.	Viktor nemá dceru.
У Виктора не дочка, а сын.	Viktor nemá dceru, ale syna.

(ibid.: 65-66)

HORNOVÁ, H., KOLÁČ, M., MEJTŮV, P. *Чешский язык: пособие для самостоятельного изучения*. Praha: Humanitarian technologies, 1999.

Одним из принципов, которым руководствуются авторы данного учебника, является нацеленность на существенные различия между чешским и русским языками. Схожие явления, если только они не относятся к категории «обманчивых», не требуют, по убеждению авторов, подробного объяснения. Сопоставлением чешских и русских примеров можно также обойтись там, где различия очевидны. Именно в такую форму презентации авторы применяют в главе, посвящённой предлогам:

bez	!
Můžete být bez obav.	Можете не беспокоиться.
Byl bez sebe zlostí.	Был вне себя от злости.
Pracuje bez ohledu na počasí.	Он (она, оно) работает, несмотря на погоду.
Odešel beze slova.	Он ушел, не сказав ни слова.
Berte si beze všeho.	Берите не стеснясь.
Deset bez dvou je osm.	10 – 2 = 8

(Hornová, Koláč, Mejtův 1999: 161)

Нам импонирует способ, каким авторы подошли к выбору материала для иллюстраций грамматических и лексических явлений. Учащемуся предлагается живой язык повседневного общения, не чуждый нелитературных элементов. О случаях отклонения от литературного стандарта авторы предупреждают в комментариях, несколько иронично называя обиходно-разговорный язык «пражским акцентом».

Для большей доступности в учебнике применяется транскрипция чешских слов кириллицей, что для языковых учебников восточнославянского издания не является типичным (а для некоторых учителей продолжает оставаться спорным).

Грамматическая часть постоянно учитывает явления, традиционно проблемные для русскоязычных учащихся. К таким явлениям относится, напр., глагольная связка «быть» в формах настоящего времени. Здесь соединяются вопросы синтаксиса (опущение связки в русском предложении) и морфологии (спряжение глаголы «*být*» в настоящем времени). Приведённый пример иллюстрирует простое и доходчивое объяснение этого материала. Дословный перевод, бесспорно, поможет учащимся зафиксировать основное правило сохранения связки в чешском языке.

Глагол-связка «быть»

Прежде всего, надо обратить внимание на то, что глагол-связка «быть» в настоящем времени в русском языке опускается: «Я - русский», «Они уже дома» и т.д. В чешском языке глаголом **být** /би:т/ (быть) необходимо обязательно пользоваться в настоящем времени, то есть строить фразу так: «Я есть русский» (**Jsem Rus** /сэм рус/), «Они есть уже дома» (**Jsou už doma** /соу уш дома/), «Это не есть правильно» (**Není to správně** /Нэни: то спра:внэ/), «Она есть готова» (**Je připravena** /йе пшиправэна/).

Из этих примеров видно второе важное отличие чешского языка от русского в отношении глагола «быть». Если в русском языке этот глагол в настоящем времени принимает только вид «есть» или «нет» («не есть») независимо от лица и числа соответствующего существительного (местоимения), то в чешском глагол **být** изменяется в настоящем времени по лицам и числам:

(ibid.: 31)

Для взрослого учащегося, как известно, ограниченность его выразительных средств в иностранном языке на начальном этапе является особенно демотивирующей. Актуальным поэтому становится поиск путей быстрого расширения словарного запаса. Своего рода ключ к обогащению словаря представляет собой активизация общеславянской лексики. Одна из форм работы в этом направлении – ознакомление учащегося с результатами фонетических изменений в славянских языках. Подробный обзор звуковых соответствий находим на с. 12:

Исторические звуковые соответствия

Вы можете значительно расширить свой чешский словарный запас, если поймете и запомните те фонетические связи между русским и чешским языками, которые сложились исторически в ходе самостоятельного развития этих языков из общего славянского корня.

а) Русским словам с полногласными группами **-оро-, -оло-, -ере-** в чешском соответствуют «неполногласные» слова, совпадающие с церковнославянскими (прах, глас, брег): **kráva** /кра:ва/ (корова), **bláto** /бла:то/ (грязь), **mléko** /млэ:ко/ (молоко), **břeh** /бřех/ (берег).

б) Группам **-ор-, -ер-, -ол-** между согласными соответствуют слогаобразующие **-r-, -l-** или сочетания **-lu-, -lou-**: **mrkev** /мркэф/ (морковь), **vlk** /влк/ (волк), **pluk** /прук/ (полк), **dlouhý** /длоуи:/ (длинный).

в) Долгие **-ó-, -ú-** изменились в чешском в **-ů-, -ou-**, и появилось чередование **sůl/solit** /су:л/солит/ (соль/солить), **prut/proutí [n]** /прут/проути:/ (прут/прутья), **dům/domy** /ду:м/домы/ (дом/дома), **koupit/kupovat** /коупит//куповат/ (купить/покупать).

г) Беглым русским **-о-, -е-, -ё-** соответствует в чешском только **-e-**: **svrček - svrčka** /цврчек - цврчка/ (сверчок - сверчка), **den - dne** /дэн - днэ/ (день - дня), **len - lnu** /лэн - лну/ (лён - льна).

(ibid.: 12)

В то время, как таблица исторических звуковых изменений в учебниках для славян – не редкость, подробный обзор обиходно-разговорных черт, включая парадигмы склонения и спряжения, находим не часто. В этом учебнике авторы предпринимают попытку приблизить русскоязычного учащегося к современному разговорному языку в Чехии. В двух небольших таблицах сопоставляется флексия «нормативных» и «общеупотребительных» форм. Авторы учебника «Чешский язык...» (1999) в этом вопросе остаются верны своему намерению представить язык не только таким, «какой он должен быть», но и таким, «каким он есть на самом деле», т. е. со всеми чертами нелитературности. Обиходно-разговорные варианты в том виде, в каком они представлены в данном учебнике, на наш взгляд, абсолютно беспрецедентны как объёмом приводимых парадигм, умышленным упрощением терминологии, так и самим пониманием места обиходного языка в курсе чешского для иностранцев не как материала для обзорной заключительной главы, а как одной из центральных, несущих тем.

Разговорный вариант

Твердые: mladý (молодой)

Ед. ч.	Род мужской		женский	средний
	одушевленный	неодушевленный		
1.	mladej /младэй/	mladej /младэй/	mladá /млада/	mladý /млады/
2.	mladýho /млады:ho/	mladýho /млады:ho/	mladý /млады/	mladýho /млады:ho/
3.	mladýmu /млады:му/	mladýmu /млады:му/	mladý /млады/	mladýmu /млады:му/
4.	mladýho /млады:ho/	mladej /младэй/	mladou /младоу/	mladý /млады/
5.	mladej /младэй/	mladej /младэй/	mladá /млада/	mladý /млады/
6.	(o) mladým /(o)млады:м/	(o) mladým /(o)млады:м/	(o) mladý /(o)млады/	(o) mladým /(o)млады:м/
7.	mladým /млады:м/	mladým /млады:м/	mladou /младоу/	mladým /млады:м/
Мн. ч.				
1.		mladý /млады/		
2.		mladejch /младэйх/		
3.		mladejm /младэйм/		
4.		mladý /млады/		
5.		mladý /млады/		
6.		(o) mladejch / (o)младэйх/		
7.		mladejma /младэйма/		

(ibid.: 19)

NÝVLTOVÁ, D.; PINKOVÁ, J. Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK: Akropolis, 2008.

Авторы учебника избрали горизонтальный способ презентации чешской падежной системы, основываясь на критерии частотности употребления конкретных падежных форм. Уже в первой лекции русскоязычные учащиеся знакомятся с чешским звательным падежом, отсутствующим в их родном языке. С каждым грамматическим явлением учащиеся встречаются коммуникативно, в текстах и диалогах. Затем в следующей лекции данный материал становится объектом рассмотрения и тренировки. Авторы убеждены, что у многих грамматических явлений коммуникативная подача вполне достаточна и без дальнейших теоретических объяснений (напр., притяжательные прилагательные, глагольный вид, степени сравнения наречий и пр.).

Интересны с методической точки зрения упражнения, в которых различия между русскими и чешскими звуками представлены на материале известных собственных имён:

3. Čtěte, opakujte:

Антон Павлович Чехов
Валентина
Москва
в Екатеринбургe
Евгений Онегин

Anton Pavlovič Čechov
Valentina
Moskva
v Jekatěrinburgu
Evžen Oněgin

(Nývltová, Pinková 2008 (Učebnice I): 10)

В разделе «Таблицы» даётся комплексный обзор системы склонения, причём склоняются целые словосочетания, напр., *ten jeden nový moderní pán muž hrad čaj*:

JEŠTĚ JEDNOU LOKÁL SINGULÁRU

M:	ten, jeden, nový, moderní, pán, hrad, muž, čaj → (v/na) tom , jednom, novém, moderním, pánovi, (člověku), hradě/u, muži, (příteli), čaji
N:	to, jedno, nové, moderní, město, moře, nádraží → (v/na) tom , jednom, novém, moderním, městu, moři, nádraží
F:	ta, jedna, nová, moderní, žena, židle, skříň, místnost → (v/na) té , jedné, nové, moderní, ženě, skříni, místnosti



(ibid.: 37)

Такая организация языковых явлений на этапе обобщения позволяет как внутриязыковое, так и межъязыковое сопоставление, и в случае русскоязычных учащихся имеет своё методическое обоснование.

Сопоставление грамматических явлений подкреплено графически в соответствующей рубрике «Как говорят чехи – Как говорят русские»:



JAK TO ŘÍKAJÍ ČEŠI

JAK TO ŘÍKAJÍ RUSKY MLUVÍCÍ

SINGULÁR

Jsem	Čech, Češka, cizinec, cizinka.
Jsi	Čech, Češka, cizinec, cizinka?
Je	Čech, Češka, cizinec, cizinka.

Я чех, чешка, иностранец, иностранка.
Ты чех, чешка, иностранец, иностранка?
Он чех, чешка, иностранец иностранка.

PLURÁL

Jsme	Češi, Češky, cizinci, cizinky.
Jste	Češi, Češky, cizinci, cizinky?
Sou	Češi, Češky, cizinci, cizinky.

Мы чехи, чешки, иностранцы, иностранки.
Вы чехи, чешки, иностранцы, иностранки?
Они чехи, чешки, иностранцы, иностранки.

(ibid.: 16)

В книге для учителя авторы целенаправленно указывают на явления чешской грамматики, которые представляют потенциальную трудность для русскоязычных учащихся, и предлагают некоторые методические приёмы, облегчающие работу с этим материалом:

FRÁZE SE SLOVESEM MÁM, MÁŠ, MÁ, MÁME, MÁTE, MAJÍ



Tvar *mám*... je pro studenty velmi obtížný. Doporučuji zapsat tvary na tabuli, ať je mají nejen v učebnici, ale i před sebou. V této lekci se nesoustředíme na *mít* ve smyslu vlastnit, ale prozatím pouze na fráze se slovesem *mít*. *Mít* jako vlastnit přijde v lekci další, takže prozatím si vystačíme s frázemi (které se v ruštině vyjadřují jinak), *mít* jako vlastnit sem zatím nezařazujte. Pouze řekněte, že to znamená „u menja jest“ a že se tím budeme zabývat později.

JÁ	mám	-АМ	МЫ	мáме	-АМЕ
ТЫ	мáш	-АШ	ВЫ	мáте	-АТЕ
ОН ОНА ОНО	мá	-А	ОНИ (ОНЫ)	мájí	-Аjí

Přečtete příklady:

Mám žízeň.	Мне хочется пить.
Mám hlad.	Я голоден. Мне хочется есть.
Mám čas.	У меня есть время.
Za kolik máte chléb/chleba?	Сколько стоит хлеб?
Nemám peníze.	У меня нет денег.
Mám smůlu.	Мне не везет.
Mám štěstí.	Мне везет.

(Nývltová, Pinková 2008 (Manuál I): 45)

В течение всего курса отработка грамматического материала сопровождается коррекцией фонетических ошибок:

7. Řekněte, CO KDO DĚLÁ? Najděte v tabulce odpovědi.

Zopakujte si slovesa, která znáte, a naučte se nová. Studenti pracují ve dvojicích a najdou vhodné odpovědi z rámečku, pokud si nevědí rady, mají k dispozici pravý sloupec, kde je infinitiv a první osoba - to by jim mělo pomoci. Pokud je skupina silná, ať si pravý sloupec rovnou zakryjí papírem. Opět se tu zaměřujeme na nácvik třetí osoby - dbejte na to, aby na konci neřikali T jako on řídit a podobně.



Příklad:	(oslovení) Honzo, řekni mi, co dělá řidič?	Řídí auto.
	(oslovení) Pane Murade, řekněte mi, co dělá řidič?	Řídí auto.

Dále cvičení převratte - studenti se navzájem ptají, kdo co dělá. - Např. : Kdo vaří oběd? Kuchař/ka.

(ibid.: 63)

При введении и отработке явлений, в которых часто наблюдается интерференция, авторы рекомендуют исходить из сопоставления двух языков. Эксплицитное сопоставление в большей мере свойственно книге для учителя, где преподавателя знакомят с основными проблемными местами. Для учащегося сопоставительный подход означает как эксплицитное сравнение явлений, так и (значительно шире) их интенсивная и разнообразная проработка. Напр., авторы подробнее останавливаются на таком сложном явлении, как глаголы движения в чешском и русском языках:

SLOVESA POHYBU – PREFIXY



Zde je nutno vyjít z podobnosti a rozdílnosti v čj a rj.

PŘI -	přijít / přijet	ПРИ-	прийти / приехать
OD - (ODE -)	odejít / odjet	У-	уйти / уехать
DO -	dojít / dojet	ДО-	дойти / доехать

5. a) Časujte slovesa:

přijít, odejít, dojít, nepřijet, neodjet, nedojet

5. b) Doplňte tabulku:

Stejně jako v předchozích konjugačních skupinách se soustředíme na slovesné osoby s komplikovanými tvary, kde je nejvíce interferenci z ruštiny.

(ibid.: 63)

Профилактике возможных интерференций и коррекции ошибок служат и различные графически выделенные примечания (напр., в тексте учебника они обозначены иконой «светящаяся лампочка» – *Pamatujete si?*, см. пример выше).

На выявление основных лексических и грамматических отличий направлены и упражнения на перевод. Учащийся, т. о., осознаёт, что дословный перевод практических никогда не бывает адекватным.

SLOVESNÉ TVARY – JAK TO ŘÍKAJÍ...

dělat úkoly	готовить	připravovat oběd	приготовлять обед
udělat úkoly	připravit oběd
připravovat se na / k	готовиться к ...	vařit dobře	вкусно готовить
připravit se na / k	uvařit něco dobře
líbit se	нравиться	chutnat	нравиться
zálbit se	ochutnat



T.5

(Nývtová, Pinková 2008 (Učebnice II): 43)

Особый интерес представляет для нас группа учебников, предназначенных украиноязычным учащимся. Рассмотрим некоторые приёмы сопоставления языков, применяемые авторами в этих изданиях.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007.

Автор прибегает как к имплицитному, так и эксплицитному сопоставлению. Эксплицитный подход находит своё применение уже в вводном пропедевтическом курсе, в главе «Чеська мова в колі інших слов'янських мов», где автор представляет сравнительный обзор общеславянских слов, черты сходства украинского и чешского языков, а также чешского языка с другими языками западнославянской группы. Широко применяется эксплицитное сравнение и в фонетической части курса, где

сопоставление со звуками родного языка учащихся служит эффективным способом презентации чешского произношения.

Отже, **i (í)** та **y (ý)** після приголосних, крім **d, t, n**, вимовляються однаково:

pivo	пиво	pytel	мішок
vina	вина	vy	ви
mít	мати	mýt	мити
síla	сила	syn	син
bitva	битва	byt	квартира
lípa	липа	lyže	лижі

(Даниленко 2007: 21)

Помимо теоретической части вводно-фонетического курса, на сопоставлении родственных языковых пар построен и ряд упражнений на постановку произношения и развитие фонетического слуха:

ВПРАВИ

1. Прослушайте пари слів. Визначте їх приналежність до чеської і української мов:

den — день, ticho — тихо, syn — син, ryba — риба, pivo — пиво, dým — дим, nový — новий, dobrý — добрий, lehký — легкий, svatý — святий, prostý — простий, dieta — дієта, fialka — фіалка, region — регіон, poezie — поезія.

(Даниленко 2007: 51)

Приём эксплицитного сопоставления находим в теоретических грамматических пассажах и лексико-грамматических комментариях к тексту.

5. Система оцінок в Чехії інша, ніж в Україні. Пор. в початкових, середніх школах і гімназіях:

1 — jednička “výborně”	5 — “відмінно”
2 — dvojka “chvalitebně”	4 — “дуже добре”
3 — trojka “dobře”	3 — “добре”
4 — čtyřka “dostatečně”	2 — “задовільно”
5 — pětka “nedostatečně”, <i>розм.</i>	1 — “незадовільно”

koule — одиниця.

У вищих навчальних закладах:

1 — jednička “výborně”
2 — dvojka “velmi dobře”
3 — trojka “dobře”
4 — čtyřka “nevyhověl”.

(ibid.: 110)

При сопоставлении языковых фактов автор преимущественно отталкивается от чешского языка. Украинские эквиваленты служат семантизации чешских слов и выражений, а в случае контрастных пар и предупреждают интерферентные влияния. Автор применяет довольно разнообразные способы реализации сопоставительного подхода. Назовём лишь наиболее заметные:

- 1) выбор и градация материала, адекватная трудностям украинских учащихся в чешском языке;
- 2) уже упомянутая семантизация слов и выражений через эквиваленты в родном языке;
- 3) объяснения или примечания в рубрике «Запам'ятайте», сигнализированные графическим знаком;
- 4) выделения шрифтом (курсив, жирный, мелкий) и другими графическими способами организации текста (таблица, столбцы).

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

В учебнике преобладает эксплицитное сопоставление фактов чешского и украинского языков. Так, обзор чешского произношения даётся исключительно в виде приблизительных соответствий чешских звуков звукам украинского языка.

Сходства и различия в формальных и функциональных характеристиках отдельных грамматических явлений в обоих языках подчёркиваются практически во всех теоретических пассажах, представляющих особенности чешской грамматики. Эта информация вводится типичными фразами типа: «На відміну від української мови, ...», «Як і в українській мові» и т. п. Исходным языком сопоставления служит во всех случаях чешский.

Примітка

На відміну від української мови, де частка –ся/-сь пишеться з дієсловом разом (зустрінусь, зустрінешся, зустрінеться), в чеській мові se пишеться окремо від дієслова: představím se, představíte se, jmenuje se.

(ibid.: 22)

Своеобразной реализацией приёма сопоставления чешского и украинского языков является приложение, в котором даны образцы основных деловых бумаг с зеркальным переводом на украинский язык.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. Чеська мова для українців. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

Презентация фонетической системы чешского языка содержит здесь некоторые элементы чешско-украинского сопоставления, хотя, в отличие от предыдущего учебника, приём сопоставления с родным языком учащихся здесь имеет скорее комплементарный характер. Описание произношения чешских звуков в гораздо

большей степени основано на лингвистическом описании их артикуляции. Принцип сопоставления языков не является ведущим и при подаче грамматического и лексического материала. Случаи эксплицитной конфронтации языковых явлений немногочисленны:

На відміну від української мови, де дієслово-зв'язка є факкультативним, у конструкції чеського речення у теперішньому часі воно є обов'язковим:

<i>Číslo jednotné</i>		<i>Číslo množné</i>	
1. (já)	jsem	(my)	jsme
2. (ty)	jsi	(vy)	jste
3. (on, ona, ono)	je	(oni, ony, ona)	jsou

<i>Я українець (українка).</i>	<i>Jsem Ukrajinec (Ukrajinka).</i>
<i>Ти чех, чешка.</i>	<i>Jsi Čech (Češka).</i>
<i>Павло в аудиторії.</i>	<i>Pavel je v posluchárně.</i>
<i>Ми студенти.</i>	<i>Jsme studenti.</i>
<i>Ви богемісти.</i>	<i>Jste bohemisté.</i>
<i>Студенти в університеті.</i>	<i>Studenti jsou na univerzitě.</i>

В українській мові особовий займенник є обов'язковим, тоді як в чеській мові він не завжди вживається.

(Гасіл, Лобур, Паламарчук 2011: 39)

Отдельного внимания заслуживает помещённая в пятом уроке основного курса специальная глава, посвящённая межъязыковым омонимам. За исключением этой главы, в учебнике в качестве исходного языка сравнения преобладает чешский.

HOLÁ, L., VOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha. Praha: Akropolis, 2015.*

Особенностям применения сопоставительного подхода в данном учебнике мы хотели бы отвести особое место, так как языковое приложение к украинскому учебнику является результатом совместной практической работы создателей учебника и автора диссертации.

Различные элементы сопоставительного подхода к подаче языкового материала определены самой концепцией «Приложения»: это своеобразный национальный «ключ» к одноязычному чешскому учебнику. Об имплицитном сопоставлении в учебнике «Čeština Expres» вряд ли можно говорить, поскольку учебник построен по общей для всех языковых версий авторской концепции, согласно которой национальные целевые группы не оказывали влияния на отбор, градацию и особенности презентации языковых явлений. Языковое приложение же, напротив, стремится максимально приблизить универсальный учебный материал конкретной

целевой группе – украинским учащимся, поэтому разнообразные приёмы сопоставления обоих языков здесь замышлялись изначально.

Исходными языками сопоставления являются в равной мере чешский и украинский, что отличает этот учебник от трёх рассмотренных выше. Чешский язык используется как отправная точка при объяснении структурных фактов чешского языка. При освещении различных языковых функций, наоборот, на первый план выходит украинский язык:

3. Висловлювання вибачення:

*Вибачаючись, скажіть: **Promiň**. Пробач. (при звертанні на «ти») або **Promiňte**. Пробачте. (при звертанні на «Ви»). В обох випадках доречне **Pardon**. із тим же значенням.*

*У відповідь скоріш за все почувте: **To nic**. Нічого./Дрібниці.*

*Пробираючись натовпом, можете собі допомогти словами: **Promiňte./Pardon**. Вибачте. або **S dovolením**. Дозвольте пройти.*

(Holá, Bořilová 2015: 12)

Стоит вспомнить уже цитированную выше мысль Я. Светлика и Г. Балажа о том, что направление от родного языка учащихся открывает возможности представить прежде всего функции языка и способствовать, таким образом, развитию коммуникативных умений (Světlík 1982: 328), а также мнение С. Жажи, который убеждён, что такое направление даёт более быстрый видимый эффект (Жажа 1982: 162). Всё вышесказанное особо важно для экспресс-курса для нефилологов, каким является учебник «*Šeština Expres*».

Среди способов применения сопоставительного подхода в этом учебнике можно назвать следующие:

- 1) семантизация через эквиваленты в родном языке (они даны в обычном шрифте, в отличие от общего текста поурочных комментариев, набранного в курсиве);
- 2) дословный перевод, особенно там, где важно понять структуру иноязычной конструкции или дословный перевод служит целям мнемотехники (случаи дословного перевода обозначены специальными кавычками);
- 3) объяснения или примечания, выделенные шрифтом (курсив, жирный, мелкий) и другими графическими способами.

Последний способ применён наиболее последовательно. Помимо основного текста с элементами сопоставления языков, поурочные комментарии содержат набранные более мелким шрифтом замечания в виде глосс, или ссылок, содержащие дополнительную сопоставительную информацию. Эти фрагменты дополнительно сигнализированы заставками типа «Зверніть увагу», «Порівняйте», «Увага».

Более подробно на этих и других вопросах, связанных с адаптацией учебника «Šeština Express» для украинских учащихся, мы остановимся в следующей главе.

Выводы к главе 4

Проведённый анализ показал, что в учебниках близкородственных языков приём сопоставления фактов Я1 с фактами изучаемого языка в той или иной мере применяется большинством авторов. В некоторых случаях сопоставление лежит в основе самой концепции учебника, как это наблюдаем в изданиях А. Широковой или Д. Брчаковой – учитывая типичные трудности данной аудитории, авторы эффективно используют сопоставление для более глубокого понимания и прочного усвоения материала. В других учебниках встречаемся с преимущественно эксплицитным сопоставлением, как, напр., в учебнике Л. Даниленко. Некоторые авторы в большей мере сосредотачиваются на изучаемом языке и почти не прибегают к приёму сопоставления с Я1, предпочитая комплиментарный характер сопоставительных комментариев.

Пассажи, содержащие сопоставление, нередко сигнализированы графически (выделены в примечаниях, представлены в отдельных рубриках) или с помощью метатекста («у чеській мові на відміну від української ...» и т. п.). Мы считаем эти элементы одним из важнейших компонентов, профилирующих учебник для нужд целевой группы учащихся с общим Я1.

5 Практическая реализация языкового приложения к учебнику чешского языка для украинцев Л. Голой «Чеська мова. Експрес»

Исследования, проведённые автором диссертации, послужили отправной точкой для перевода и языковой адаптации грамматических таблиц «Чеська граматика – коротко про головне» (Holá, Vořilová 2010), а также практической реализации языкового приложения «Чеська мова. Експрес» к учебнику чешского языка для украинцев (Holá, Vořilová 2015).

Учебник «Čeština Express» в своей исходной версии был ориентирован на англоязычных учащихся или учащихся с английским языком как посредником. После успешной апробации публикации в практике обучения иностранцев авторы задумались о расширении аудитории его пользователей, стремясь одновременно приблизить учебник потребностям отдельных национальных целевых групп. Разработке концепции предшествовал ряд публикаций серии «Česká gramatika v kostce», предназначенных носителям английского, немецкого, французского, испанского, итальянского, русского, украинского, польского, монгольского, вьетнамского, китайского и арабского языков. По замыслу авторов, Л. Голой и П. Боржиловой, грамматический материал здесь изложен не в виде, привычном чехам, а с точки зрения иностранца, изучающего чешский, с учётом его потребностей и интересов. Автор данной диссертации осуществляла адаптацию издания для украинских учащихся. Несмотря на небольшой объём публикации, нам удалось применить в ней некоторые элементы сравнения, которые, по нашему мнению, способствуют более глубокому пониманию грамматических явлений чешского языка и их запоминанию с опорой на родной язык. Грамматические таблицы «Чеська мова: коротко про головне» были благодушно встречены украинской публикой и послужили источником дальнейших изысканий авторов в данной области, послужив своеобразным претестом материала, отражающего специфику потребностей целевой группы.

Полной мерой осознавая преимущества, которые даёт учащимся опора на родной язык именно на начальном этапе изучения иностранного языка, и вместе с тем учитывая реалии чешского учебного книгоиздания, авторский коллектив разработал концепцию особого языкового приложения к основному учебнику, написанному на чешском языке и единому для всех учащихся. Приложение, содержащее грамматический материал, лексические и страноведческие комментарии на родном языке учащихся, даёт значительные возможности для применения сопоставительного подхода, а также позволяет сделать акцент на специфических трудностях.

После появления английской, немецкой и русской версии недавно вышли в свет приложения для украинских, вьетнамских, испанских и польских учащихся. Ниже мы представим отчёт об опыте работы над языковым приложением, приведём свои наблюдения из сравнительного анализа других доступных языковых версий и попытаемся, т. о., сделать некоторые выводы о подходах, которые применяют различные авторы языковых приложений при реализации единой исходной концепции. Автору адаптации необходимо постоянно помнить, что каждая языковая версия – это часть серии, которая характеризуется общностью методической концепции и единством визуального стиля. Так, к примеру, неизменным остаётся выбор и порядок введения материала. Задача автора приложения – перевести метатекст, выделенный авторами, и сопроводить его, где необходимо, соответствующими комментариями, или глоссами. Адапатору для его комментариев предоставляется определённый объём печатного текста – расширить некоторые толкования можно только за счёт более лаконичных комментариев к другим явлениям или устранения объяснений там, где они излишни. Перевод и комментарии, выделенные в макете будущего издания оранжевым шрифтом, первоначально приводятся на чешском языке и только после одобрения авторов учебника переводятся на язык адаптации.

Для определения типичных трудностей украинских учащихся в чешском языке мы воспользовались Базой данных ошибок CHRUP, которая была создана авторским коллективом под руководством Х. Гладковой⁴¹, а также нашим опытом непосредственного общения с носителями украинского языка, изучающими чешский. Некоторые трудности языкового характера были связаны с теми динамическими процессами, которые ныне проходят в украинском языке. Как известно, украинский язык переживает фазу активного развития, расширения своей жизненной сферы, при этом меняется языковой вкус, ощущение языковой нормы. Консультации с другими носителями украинского языка показали, что выбор того или иного эквивалента во многих случаях неоднозначен, нередко обусловлен и отношением говорящего к русизмам, напр., *оранжевий* / *помаранчевий*. Некоторые понятия еще недостаточно чётко закреплены нормативно (*e-mail*, *i-мейл*, *e-мейл*, *мейл*), что тоже способствует появлению разночтений.

⁴¹ <http://chrup.ff.cuni.cz/>.

Учебник открывает предметное введение: Вопросы о чешском языке, которые наиболее часто задают учащиеся с данным Я1. Автор английского приложения, появившегося первым в данной серии, предложил 11 таких пунктов.

1. На вопрос, являются ли английский и чешский родственными языками, он указывает, что оба языка принадлежат к индо-европейской языковой семье, однако отличаются типологически: английский относится к языкам аналитического типа, в то время как чешский – синтетический язык. Учащемуся эта терминология объясняется на примере подсчёта единиц (units) для выражения определённого содержания, напр., *by car* (2 units) – *autem* (1 unit).

2. Второй вопрос комментирует отмечаемую многими учащимися особенность чешского языка – частое скопление труднопроизносимых согласных. По утверждению авторов учебника, случаи сложных комбинаций типа *strč prst skrz krk* на самом деле скорее исключения, не частотные в сфере повседневного общения.

3. Универсальный для всех категорий учащийся вопрос о произношении звука *ř* освещается в более близкой англоязычным учащимся конфронтации с французским языком (рекомендуется не заменять чешский палатальный *ř* французским звуком *r*). Автор приложения предпринимает попытку объяснить произношение этого звука через создание ощутимой фонетической позиции, однако, в целом скорее ориентирует учащихся на его аппроксимацию.

4. Наблюдаемую учащимися особенность чешского языка – наличие в нём более длинных слов, чем в английском, – автор приложения объясняет синтетическим типом чешского языка (наличие приставок, суффиксов, инфиксов).

5. Вопрос обиходно-разговорного языка представлен, как и в последующих языковых версиях, в форме короткой исторической справки о причинах возникновения чешской языковой ситуации.

6. Сопоставление чешского языка с английским неизбежно вызывает у учащихся вопрос о причинах отсутствия артикля в чешском. Автор в некоторых чертах описывает способы выражения значений английского артикля в чешском переводе.

7. Ожидаемой трудностью у западноевропейских учащихся является падежная система чешского языка. Этому вопросу в приложении посвящено максимальное внимание. Представлены как основные значения падежей, иллюстрированные чешско-английскими примерами, так особенности предложного управления глаголов (автор видит здесь параллель с английскими фразовыми глаголами).

8. Как и в остальных языковых версиях, в английской разъясняются особенности

цветового выделения родовых особенностей существительных: синий цвет для мужского рода, красный – для женского и зелёный – для среднего.

9. Вопрос «Почему английским глаголам в словаре часто соответствует два чешских эквивалента?» подводит читателя к проблематике глагольного вида – одной из трудностей англоязычных учащихся в славянских языках.

10. На вопрос, какие явления чешской грамматики можно считать приоритетными для начинающего учащегося, автор английского приложения отвечает следующим образом: род (запоминать род существительных и наблюдать за функционированием рода в предложении), глагол как ядро чешского предложения, предлоги, падежи и их окончания.

11. Вопрос, так ли чешских сложен, как о нём говорят, по мнению автора, не имеет однозначного ответа. Многочисленные окончания представляют определённую сложность, но грамматическая система, подобная латинской, всё же логична и может быть наконец понята и усвоена учащимся.

Автор немецкого приложения освещает 10 наиболее часто задаваемых вопросов. При этом наблюдается значительное совпадение этой части учебника с английской версией. Среди тем также вопрос родства немецкого и чешского языков, сложности в произношении групп согласных, особенности произношения *ř*, наличие обиходно-разговорного и литературного языка, отсутствие артикля, значение падежей и предложное управление, цветовые выделения в учебнике, сложности с глагольным видом, приоритеты при изучении грамматики и традиционный уже вопрос о трудности чешского языка. Говоря о языковом родстве, автор, на наш взгляд, уместно подчёркивает не только известную генетическую близость, но и общую историческую судьбу чешского и немецкого языков. Особо яркой иллюстрацией этому является лексика обиходно-разговорного чешского языка.

Русская версия при сохранении общей канвы вводной части более значительно отличается от английской и немецкой. Е. Ромашевская, одна из авторов русской адаптации, в личной беседе указывает, что её подход определялся стремлением представить рассматриваемые явления с точки зрения русскоязычных учащихся, сравнить некоторые явления с обоих языках, указать на те из них, которые могут быть источником потенциальных ошибок. Факт близкого языкового родства, который является предметом рассмотрения в первом пункте главы «Часто задаваемые вопросы о чешском языке», в гораздо большей степени располагает к сопоставительному анализу сходств и различий между языками. Автор приводит краткий систематизированный

обзор по различным уровням – от написания и произношения до грамматики. Обращает на себя внимание тот факт, что в случае близкородственной пары языков не требуется знакомство учащегося с самой грамматической категорией (напр., падеж, вид), поэтому сопоставление проводится гораздо глубже, на уровне функционирования этих категорий в обоих языках. Таким образом, уже на этом этапе предпринимается попытка предупредить некоторые русско-чешские интерференции.

Помимо этих вопросов, автор приложения включила также комментарий к произношению *ř* и групп согласных в чешском языке, объяснение специфики чешской языковой ситуации, приоритеты в изучении грамматики. В числе таковых названо произношение (важность развития не только рецептивных, но и продуктивных умений), глагол и глагольное управление (с особым вниманием к случаям чешско-русских расхождений) и падежи с окончаниями.

В украинской версии мы избрали стиль прямого обращения к потенциальным учащимся. Остановимся вкратце на основных решениях, которые мы применили.

1. Уже в предисловии украинская версия в популярной форме знакомит читателя с родственными связями чешского и украинского языков.

2. Далее мы поместили таблицу, где в краткой форме представили основные славянские фонетические соответствия. Этот материал мы рекомендуем учащимся как ключ к пониманию славянских слов и как опору для запоминания лексики.

3. Краткое описание основных трудностей чешского языка для украинцев мы считаем частью ориентационной фазы курса: учащийся получает общее представление о том, на чём предстоит сосредоточить особое внимание и что может стать источником интерференций. К основным проблемам фонетики и орфографии мы отнесли чешскую диакритику (и более конкретно – написание и произношение долгих гласных), орфографию возвратных и отрицательных частиц, чешское ударение, оглушение звонких согласных в конце слова. Среди грамматических особенностей мы подчеркнули различия в системе склонения и спряжения (более богатый репертуар окончаний в чешском языке), различия в глагольном управлении, порядке слов в предложении. В разделе, посвящённом лексике, мы обратили внимание на случаи межъязыковых аналогизмов.

4. В следующем пункте мы внесли некоторые пояснения к понятию «референтные уровни» и, в частности, к обозначению A1/1, с которым учащийся встречается на обложке учебника.

5. Опираясь на замысел авторов учебника, мы несколько расширили список

приоритетов, на которых должен сосредоточиться начинающий учащийся:

- 1) произношение (с особым акцентом на освоение кратких и долгих гласных);
- 2) глагол как основа чешского предложения;
- 3) предлог;
- 4) система склонения существительных;
- 5) правила поведения и формулы этикета, бытующие в чешском обществе

(учитывая важность социокультурных компетенций для успешной адаптации учащегося на уровне А1 в новой языковой среде).

6. Краткое знакомство с фактом существования «двух чешских языков» – литературного и обиходно-разговорного, – а также с причинами возникновения такой языковой ситуации включено во все языковых версии учебника «*Čeština Express*». Мы посчитали целесообразным подчеркнуть важность для начинающего учащегося освоения именно литературного языка и рекомендуем ему скорее пассивное знакомство с нелитературными формами.

7. В следующем пункте авторы учебника разъясняют учащемуся смысл цветной кодировки текста: синий цвет для форм мужского рода, красный – для женского и зелёный – для среднего.

8. Ещё один комментарий авторов учебника – оценка средней временной дотации для освоения чешского языка на уровне А1: 120 учебных часов.

9. Предпоследний пункт введения посвящён общим рекомендациям, которые могут помочь начинающему учащемуся в учёбе. В украинской версии мы избрали возможность обратиться к учащемуся с советом применять простейшие компенсаторные стратегии: перефразирование более простыми средствами, указание на предмет, жесты и пр.

10. Введение заканчивает пассаж, посвящённый краткой популярной формулировке методического подхода, применяемого в учебнике.

Правила чешского произношения представлены в отдельной главе «*Основні правила вимови*». В украинской версии мы ещё раз подчёркиваем важность освоения долготы чешских гласных. При этом рекомендуем учащимся в целях тренировки преувеличенное произношение долгих гласных, способствующее, по нашим наблюдениям, развитию фонематического слуха.

A. Голосні

1. Голосні поділяємо на короткі **a, e, i, y, o, u** та довгі **á, é, í, ý, ó, ú/ů**. Довгі голосні приблизно в 1,75 рази довші за їхні короткі відповідники. Щодо вживання довгих голосних існують деякі правила (напр., закінчення прикметників, як правило, довгі), проте в більшості випадків вживання короткого/довгого голосного потрібно просто запам'ятати. Українці часто нарікають, що «не чують» чеську довготу. Ось наша рада: під час вправ на довгі голосні перебільшуйте їхню вимову – вухо поступово «налаштується». Крім того, у чеській мові існують три дифтонги: **ou, au, eu**. Вимова чеських дифтонгів нагадує поєднання українських голосних із нескладовим -у (напр., як у словах *кров, спав*). Незамінюйте дифтонг *ou* довгим голосним *ú*. Голосні звуки вимовляйте чітко незалежно від наголосу.

(Holá, Vořilová (Příloha) 2015: 8)

Кроме материала, представленного во всех версиях, следует отметить моменты, на которые мы обращаем особое внимание украинских учащихся: произношение дифтонгов (для достижения ощутимой фонетической позиции советуем сравнить их с произношением украинского гласного + неслогового *y*), мягкое произношение звуков *ž, ž*, оглушение звонких согласных в конце слова, ударение на первом слоге и перенесение ударения на предлог (в качестве фонетической опоры приводим некоторые подобные случаи в украинском языке: *на ніч, без вісти, пішов світ за очі*).

Работа с текстом поурочных приложений, как мы уже упоминали, заключалась в переводе метатекста и глоссировании лексико-грамматического и страноведческого материала.

Поурочные комментарии

Учитывая различную градацию трудностей в близкородственных и отдалённо родственных языках, в украинской версии акцент нередко переносится с вопросов теоретического характера на функциональную сторону явлений. Напр., наличие в чешском и украинском звательного падежа, имеющего подобные формальные морфологические признаки, позволяет ввести дополнительный материал, в данном случае социолингвистического характера:

■ 1.9 Звертання

У чеській мові, як і в українській, для звертання вживається ключний відмінок. Треба, однак, пам'ятати, що ввічливому українському звертанням *ім'я + ім'я по батькові* відповідає чеський зворот **pane/paní** пап/пані + прізвище у ключному відмінку, напр.: **pane Petrenko!** Микола Олексійовичу!

(ibid.: 12)

Явления, которые в английской версии потребовали обширного грамматического комментария, в украинской версии рассматриваются более лаконично. Так, о глаголах совершенного и несовершенного вида в украинском приложении упоминается лишь в небольшой подглаве в несколько строк, в то время как в английской версии этой теме посвящена целая страница с цветными иллюстрациями, наглядно представляющими концепт совершенного и несовершенного вида. Напр., при усвоении темы «Винительный падеж единственного числа» учащимся-носителям близкородственного языка предлагается сделать ещё один «шаг

вперёд): запомнить модельное предложение, содержащее все окончания винительного падежа трёх родов, обращая при этом внимание на интерферирующее влияние родного языка в окончании прилагательного *-ou: dobrou* вместо типично украинского ошибочного *dobruí*. В некоторых случаях комментариев в украинской версии отсутствует, как это видим, напр., при освещении родовых форм притяжательных местоимений. В английской версии это же языковое явление сопровождается объяснениями.

Несколько расширена была и иллюстративная часть, содержащая примеры словоупотребления. Так, если в английской и немецкой версиях рассматривается парадигма т. наз. -Á глаголов со спряжением глагола *dělat* в качестве модельного, то в украинской (как и в русской) версии эта информация целесообразно дополнена фразами с глаголом *mít*.

■ 1.5 Тип дієвідмінювання: дієслова на -Á

У теперішньому часі в чеській мові розрізняємо чотири типи дієвідмінювання. У цьому уроці ви на прикладі дієслова **dělat** робити познайомитеся з першим типом – це дієслова на -Á. За цим типом дієвідмінюємо дієслова з інфінітивом на **-at, -at** (крім дієслів на **-ovat**), а також дієслово **mít¹, mám** (мати, маю).

Дієслова на -Á		
dělat робити		
	стверджувальна форма	заперечна форма
já	dělám	nedělám
ty	děláš	neděláš
on, ona, to	dělá	nedělá
my	děláme	neděláme
vy	děláte	neděláte
oni	dělají²	nedělají

¹ Дієслово **mít** мати зустрічається в чеській мові дуже часто. Запам'ятайте, будь ласка, його особові форми: **mám** я маю, **máš** ти маєш, **má** він/вона/воно має, **máme** ми маємо, **máte** ви маєте, **mají** вони мають. **Mít** вживається не тільки як самостійне дієслово, але й як частина багатьох усталених виразів, напр.: **mám hlad** – я зголодніла, **mám žízeň** – мені хочеться пити, **máš pravdu** – маєш рацію, **nemám kdy** – мені ніколи, **tady to máš** – ось, (візьми) та ін.

² У розмовно-побутовій мові можна зустріти скорочену форму (**oni**) **dělaj**.

Наступні типи дієвідмінювання ви знайдете на сторінках 17, 22 та 27.

(ibid.: 11)

Безумовно, интересным решением авторов учебника было включение в конце каждого урока в «Приложении» рубрики, содержащей социолингвистическую и прагматическую информацию. Здесь каждый из авторов языковых версий имел значительные возможности для индивидуального подхода. Так, авторы английской и немецкой версии посчитали нужным поговорить о проблемах западноевропейских учащихся, изучающих чешский язык. По их наблюдениям, иностранцу порой нелегко «настроить» своего чешского собеседника на общение на чешском языке, так как чехи гораздо охотнее переходят на английский (хотя бы для того, чтобы попрактиковаться в этом языке). Авторы поэтому приводят несколько полезных фраз, с помощью которых учащийся может вернуть разговор в нужное ему русло общения на чешском.

Сопоставление различных языковых версий, предназначенных соответственно учащимся с близкородственными и отдалённо родственными языками показывает, что таким образом можно отразить угол зрения и потребности различных национальных групп даже при реализации концепции универсального учебника. Работа с таким единым, и в то же время индивидуализированным учебником позволяет более гибко подойти и к работе в смешанных языковых группах. Участие носителей английского, немецкого, русского и украинского языков в создании языковых версий даёт основание надеяться, что учебник действительно говорит с учащимися на одном языке – не только в прямом, но и в переносном смысле этого слова.

6 Сопоставление syllabusов, вопросы отбора и взаимной организации грамматического и лексического материала в избранных учебниках чешского языка для украинцев

В этой главе мы проведём сопоставительный анализ избранных учебников чешского языка для украинцев с точки зрения композиционного решения, выбора и взаимной организации грамматического и лексического материала. В качестве дополняющих иллюстраций представим решения, применённые в других учебниках иностранных языков, которые, по нашему мнению, могут служить источником методических идей для концепций последующих учебных изданий для украинских учащихся.

6.1 Композиционное решение учебника для начинающих. Разбивка на уроки и структура лекций. Учебный комплекс

Разбивка учебного материала на лекции, его дозировка в рамках отдельных уроков, планирование учебной деятельности в виде посильных шагов имеет, как известно, большое психологическое значение для учащегося. Нежелательным для начального этапа мы считаем чрезмерную концентрацию лексического и грамматического материала в одной лекции. Примером такой интенсивной подачи находим, к примеру, в учебнике Й. Свободовой и М. Рыковской «Ruský jazyk pro začátečníky 1» (Svobodová 2007). Так, уже в первом уроке предусмотрены «poslech a procvičování jednoduchých spojení: pozdravy, oslovení, seznamování; názvy dnů, číslovky 1-20, základní poučení o ruské výslovnosti a přízvuku, seznámení s azbukou; intonace tázací věty; použití пожалуйста; vyjádření protikladu; 1. časování (читать), slovesa идти а ехать; 3.pád podstatných jmen».

Ниже мы рассмотрим композиционные особенности избранных учебников чешского языка для украинцев.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007.

Курс состоит из одного учебника, содержащего 10 уроков вступительного фонетико-орфографического курса и 36 уроков основного грамматического курса, без аудио-визуальных приложений. Уроки основного курса имеют стереотипную структуру и состоят из четырёх блоков. В первом блоке даются тексты монологического и диалогического характера, сопровождаемые словариком. За ними следуют «Лексико-грамматические комментарии и лингвореалии». Наиболее

обширный раздел представляют «Примечания к грамматике» и «Упражнения». Уроки довольно объёмные и рассчитаны на проработку в течение нескольких занятий.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. *Чеська мова для українців*. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

Учебник состоит из 20 уроков основного курса и не имеет аудио-визуальных материалов. Урок открывает вводная грамматическая часть, затем следует несколько грамматических упражнений, текстовая часть со словариком. Некоторые уроки сопровождаются лексическим комментарием. Такое построение урока, при котором грамматика является его исходной точкой, резко отличает данный учебник от других современных изданий этого плана. Уроки достаточно лаконичны: от 4 до 7 (только последний урок, содержащий художественный текст, имеет 10 страниц), однако их проработка в течение одного занятия не реальна. Уменьшение объёма курса, как нам кажется, достигается только путём дидактической компрессии, сгущения материала в рамках достаточно кратких лекций за счёт редукции упражнений. Авторы в предисловии указывают на то, что работа с учебником предусматривает значительную долю самостоятельности при усвоении правил. На наш взгляд, неуравновешенность грамматической и тренировочной части, отсутствие пошаговой дозировки грамматического материала, отложенная и явно недостаточная практическая фаза отработки грамматических явлений вместе с отсутствием ключей делает этот учебник непригодным для самостоятельного изучения.

Сильной стороной учебника, отличающей его от других рассматриваемых изданий, является приложение «Як вести ділову кореспонденцію та інші ділові документи» с параллельными чешско-украинскими текстами важнейших деловых бумаг.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. *Чеська мова для українців*. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

Учебник состоит из одной книжной публикации без сопровождающих аудио-визуальных материалов. После довольно обширного вводно-фонетического курса следует основной лексико-грамматический курс, состоящий из 15 уроков. Каждый из уроков начинается текстом (напр., в 1 уроке – «Moje rodina»), за ним следуют: 1) лексические упражнения, 2) раздел «Грамматика», в котором теоретические положения перемежаются с упражнениями на данное грамматическое явление, 3) ещё один текст на тему урока (в 1 уроке это текст «Můj dědeček») с лексическими упражнениями. Урок

завершает текст, предназначенный для перевода на чешский язык и предусматривающий активное употребление изученного грамматического и лексического материала. Уроки (лекции) достаточно объёмные (от 12 страниц в начальных уроках до 18-20 к концу учебника) и не рассчитаны на проработку в течение одного занятия. Методически оправданной нам кажется разбивка поурочного лексического и грамматического материала на сегменты, сопровождаемые непосредственным выходом в практическую деятельность. Теоретическая и практическая части, т. о., не отделены друг от друга, а перемежаются и взаимодополняются.

HOLÁ, L., VOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha. Praha: Akropolis, 2015.*

Единственный на сегодня курс чешского языка для украинцев, представляющий собой учебный комплекс: основной учебник с CD и рабочей тетрадью, языковое приложение, книга для учителя и прочие методические материалы, включая наглядные пособия, доступные на веб-сайте. Факультативно используются и другие материалы, в частности, адаптированное чтение. Программу для начинающих охватывают в четырнадцати уроках два первых учебника серии: «*Čeština Expres 1*» (уровень A1/1) и «*Čeština Expres 2*» (A 1/2).

Учебник имеет сложную и продуманную структуру как всего курса (см., напр., связи и взаимные отсылки между отдельными учебниками серии), так и отдельных уроков. Каждая лекция состоит из пяти блоков от А до F/G. Первых блоках представлен лексический и грамматический материал, предпоследняя страница содержит уже полюбившийся учащимся комикс с главными героями Пасей и Аей, и, наконец, последнем блоке F/G «*Co už umím česky*» суммируется пройденный материал: важнейшие фразы, грамматика, словарный запас, произношение.

В учебнике реализуется принцип т. наз. пропорциональной модели силлабуса (*the proportional model*), описанный в работе Дж. Ялдена (Yalden 1987: 124). В каждом уроке присутствует и лексический, и грамматический материал, и структурный, и функциональный компонент. На разных этапах урока в фокусе находится один из перечисленных аспектов. Напр., начало урока направлено на актуализацию имеющегося у учащихся словарного запаса и семантизацию новой лексики. Следующее задание обращает внимание учащихся на формальную сторону высказывания. Эти моменты удачно выделены графически в специальную рубрику «*Jazyk pod lupou*».

Несмотря на тщательный отбор учебного материала, его продуманную организацию и структуризацию, доступное изложение учебник всё же не предназначен для самостоятельного изучения языка. Главным препятствием в применении курса для начинающих автономных учащихся нам представляется необходимость чёткой координации работы учащегося с несколькими учебными источниками: текстом урока в основном учебнике, компакт-диском, материалами в «Рабочей тетради» и соответствующим разделом в «Приложении». Перераспределение материала в виде небольших пошаговых операций, его дозировка для разовой проработки в течение одного урока (урок – относительно законченное целое), чёткие отсылки на то, где и когда необходимо подключить другие компоненты комплекса – вот, на наш взгляд, некоторые пути, которые способствовали бы удовлетворению потребностей автодидактов, пользующихся данным учебником.

6.2 Введение в изучение иностранного языка, или Что предшествует основному курсу

Введение или предисловие – важнейшая композиционная часть учебника. Мы уже говорили о разнообразных возможностях, имеющихся в распоряжении авторов для организации первой встречи учащихся с учебником и с языком, который им предстоит изучать. Рассмотрим на примере учебников для начинающих, как эти возможности реализуются авторами на практике. Помимо собственно предметного введения или предисловия отнесём к вводной части все материалы, которые предшествуют первому уроку основного курса.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007.

В предисловии автор определяет целевые группы пользователей учебником, его соответствие основным программам и нормативам, формулирует цели обучения. Далее представлена структура курса и отдельных лекций, оговариваются особенности выбора текстов и упражнений, которые предлагаются учащимся. Подобно учебнику чешского языка А. Широковой и колл. (1973), «Чеська мова» Л. Даниленко открывается вводно-фонетическим курсом, который помимо фонетики знакомит учащихся с некоторыми элементарными грамматическими явлениями: глагол «быть» в наст. и буд. вр., отрицательная форма глаголов, прилагательные в им. п. ед. ч., порядок слов в вопросительном предложении, глаголы *jít, jet*, а также *žít, šít, číst* в наст. вр., наречия на *-e(-ě)*, формы причастия прош. вр. на *-l*, притяжательные местоимения в

им. п. ед. ч.

Вводный фонетико-орфографический курс составляет 10 лекций. Основное содержание вводного курса – освоение норм графики и произношения, при этом для метатекста этого раздела используется родной язык учащихся. Представленные грамматические явления, как и лексический запас, используемый в моделях, не стоят в центре внимания и не предназначены к продуктивному освоению на данном этапе. Они служат скорее материалом, иллюстрирующим рассматриваемые фонетические явления. Тем не менее, лексика и грамматика, освоенные рецептивно на этом этапе, облегчают переход к основному грамматическому курсу. Раздел имеет некоторые элементы пропедевтического характера: учащийся начинает изучению языка со знакомства с общими сведениями о ЧР, о месте чешского языка среди других славянских, изучает чешский алфавит в рукописном и печатном вариантах. Видное место занимает глава, посвящённая чешско-украинским звуковым параллелям. В сопровождающих упражнениях находим ряд заданий на сравнение звуковой формы слов, близких в украинском и чешском языках. Учащиеся, напр., прослушивают соответствующие чешско-украинские пары, определяют на слух принадлежность слова к тому или иному языку, тем самым развивая свой фонематический слух. Т. о., концепция вводного раздела к учебнику выдержана в духе т. наз. «наблюдения над языком», или *noticing* (James 1998: 256), что позволяет учащимся с близкородственным языком приступить к учению через наблюдение и сенсорное восприятие сходств и различий в двух языках.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

Учебник открывает предисловие, в котором кратко определена целевая группа учащихся, сформулированы цели обучения, представлена структура учебника и даны некоторые рекомендации по работе с упражнениями. После знакомства с чешским алфавитом и списком сокращений учащиеся непосредственно приступают к первому уроку основного курса.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. Чеська мова для українців. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

В предисловии авторы представляют концепцию своего учебника. Интересным, на наш взгляд, приёмом является прямое мотивирующее обращение к читателю на «ТЫ»:

«Шановний читачу, автори цього підручника глибоко цінують твоє бажання вивчити сучасну чеську мову. У цьому ми бачимо прагнення молодій інтелегентній людині оволодіти ще однією слов'янською мовою, відкрити для себе великий і неповторний світ людського досвіду чеського народу... Сподіваємося, що вивчення сучасної чеської мови на основі запропонованого підручника для тебе буде не лише цікавим, але й відкриє нові перспективи твого фахового зростання» (Гасіл, Лобур, Паламарчук 2001: 8).

Вводный фонетико-орфографический курс, как и в учебнике Л. Даниленко, начинается с общих сведений о ЧР, чешском языке и его диалектах, обиходно-разговорном языке. Основное внимание сосредоточено на графической и произносительной стороне чешского языка. Грамматический и лексический материал, служащий основой для отработки навыков произношения, не переводится и не разъясняется (см. сказку Я. Вериха «Chlap, děd, vnuk, pes a hrob», многочисленные короткие стихотворения, скороговорки и пр.). Требование выразительного чтения таких текстов, очевидно, может быть выполнено только при условии их предварительного лексико-грамматического разбора и полного понимания. Авторы уже на этом этапе вводят элементы чешского метатекста, приводя украинский и чешский эквиваленты указаний к упражнениям.

HOLÁ, L., VOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha. Praha: Akropolis, 2015.*

Л. Гола и П. Боржилова используют разный подход к вводной части курса в основном учебнике и в языковом приложении. Первая страница основного учебника отражает содержание-силлабус курса: номер лекции – основная конструкция или тематическая направленность – грамматические явления. Напр.,

Lekce 1	Dobrý den! x Ahoj!	Verbum být. Á-konjugace. To je.../To není... Čísla 0-10.	5
---------	--------------------	---	---

Поскольку учебник не предусматривает языка-посредника, большую роль в нём играют всевозможные сигналы-символы. Их объяснению, а также введению основных фраз для общения в классе (*Jak se řekne...? Co znamená...? Nerozumím!* и пр.), посвящена страница, предваряющая первую лекцию основного курса. Здесь же впервые появляется такой графический элемент как «пузырь», отсылающий учащегося к соответствующим страницам приложения, где можно найти необходимые разъяснения на родном языке.

Гораздо шире вводная часть в «Приложении». Здесь помещены объяснения к сокращениям и цветовым обозначениям в тексте, перевод на украинский язык чешских инструкций к упражнениям, в форме таблицы подробно представлены чешские и

латинские лингвистические термины с их переводом на украинский язык, иллюстрациями и комментариями. Отдельной главой даётся информация об основных правилах произношения в сопоставительном чешско-украинском аспекте. Очень удачным решением, на наш взгляд, является уже упомянутая нами глава «Часті питання про чеську мову», симулирующая диалог начинающего учащегося с авторами учебника. Этот формат позволяет в непринуждённой, коммуникативно оправданной форме воплотить многие элементы языковой пропедевтики.

Весьма разнообразны подходы к вводной части учебника и в других языковых учебниках для славян. Ранее мы уже говорили о языковой пропедевтике как одном из возможных способов первой встречи с языком. Подобное введение в изучение языка может иметь различную форму. В учебнике русского языка для чехов «Времена 1» находим многочисленные примеры языковой и социокультурной пропедевтики. Учебник открывает рисунок генеалогического дерева, помогающий учащимся сориентироваться в степени родства различных славянских языков, особое внимание при этом уделяется чешскому, словацкому и русскому языкам (Chamrajeva, Ivanova, Broniarz 2009: 5).

Удачное сочетание пропедевтики с непосредственным изучением системы языка нашли авторы учебника «Поехали!» (Žofková 2009). Задания активизируют те знания, которые учащиеся уже имеют («*Что тебе известно о России?*»), учат наблюдать похожее и отличное в родственных языках, ведут к развитию языковой догадки («*Послушай сказку о Репке. Почему было понятно? Какое впечатление на тебя произвел русский язык?*», «*Расшифруй вывески и надписи*» и др.). Ниже мы приводим пример вводной лекции, активизирующей знания чешских учащихся о русской культуре:

3 Podívej se na fotografie slavných Rusů. Řekni, čím se zabývali nebo zabývají.



Alexandr Puškin
velký básník



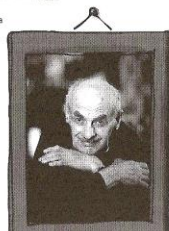
Lev Tolstoj
významný spisovatel, filozof



Petr Čajkovskij
významný skladatel



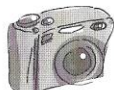
Nikita Michalkov
slavný režisér, scenárista



Bulat Okudžava
básník, autor písní a zpěvák, spisovatel



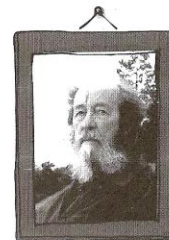
Maja Plisecká
slavná tanečnice Velkého divadla v Moskvě



8



Alla Pugačeva
populární zpěvačka



Alexandr Solženicyn
spisovatel, laureát Nobelovy ceny



Oleg Menšikov
známý filmový herec



Tatu
populární pěvecká dvojice



Mstislav Rostropovič
významný violoncellista, dirigent



Andrej Sacharov
fyzik, obránce lidských práv,
laureát Nobelovy ceny

9

(Chamrajeva, Ivanova, Broniarz 2009: 8-9)

Учебник «Чешский язык для русскоговорящих» Л. Мровецовой (Mrověcová 2009) открывает «Введение», в котором автор определяет свою целевую аудиторию и даёт необходимую информацию для эффективной работы с учебником. Форму контрастного обзора имеет вводная глава «*Co je dobré vědět o češtině, než se jí začnete učit?*» (как и «Введение», представлена на двух языках – чешском и русском).

В духе языковой пропедевтики спроектировал первый урок своего курса Й. Андерш в учебнике «Ukrajínština vážně a vesele» (Anderš 2002). Речь идёт об украинском языке и украинцах, сравниваются украинский и чешский языки. По замыслу автора, это должно помочь чешским учащимся глубже осознать факт родства двух языков и повысить их учебную мотивацию.

Своеобразно подошли к вводному курсу авторы учебника «Tschechisch für Anfänger» (Hasil, Hasilová 1995). В предисловии к учебнику они рекомендуют проработать первую часть учебника (краткий обзор основ чешской грамматики, прежде всего морфологии). Проработка может проходить в форме комментированного чтения данной грамматической части, в форме лекции или самостоятельного прочтения

грамматического обзора. Затем учащиеся приступают ко второй части учебника (уроки 1-15), постоянно возвращаясь к соответствующим разделам грамматической части.

Чрезвычайно обширный и основательный «Вводно-фонетический курс» в «Учебнике чешского языка», известном как «учебник Широковой» (Широкова 1973: 5-56). Помимо освоения чешского произношения, графики и орфографии, учащиеся проходят определенное количество грамматического и лексического материала (см. «Грамматические замечания» в каждом из уроков вводного курса). Например, в связи с особенностями произношения согласного *l* и дифтонгов *oi*, *ai*, *ei* отрабатываются формы причастий прошедшего времени на *-l* и окончания 3 лица мн. ч. глаголов *nést*, *číst*, *jet*, *jít*, *vézt*. Т. о., вводный курс представляет собой первый концентр, в котором комплексно освещаются элементарные основы чешской грамматики. В центре каждого урока находятся фонетические явления, остальной материал подчинен потребностям их освещения. С первого урока основного курса центр тяжести перемещается на тематические единицы: Семья, Квартира, Университет и др. Грамматический материал занимает по отношению к теме обслуживающую роль. Во второй части учебника, предназначенной продвинутым учащимся (Широкова 1981), во главу угла ставится уже функциональный принцип. Напр.: способы выражения характеристики лиц и предметов, выражение временных отношений, выражение значения возможности / невозможности действия и т. д.

6.3 Взаимная организация лексической и грамматической части syllabusa

Этот вопрос, по нашим наблюдениям, по-разному решается разными авторами. Среди факторов, которые, очевидно, оказывают влияние на выбор комбинации, относятся:

1) стереотипные представления о лексическом наполнении определённых грамматических тем. Напр., тема «Числительные» ассоциируется, в первую очередь, с тематико-ситуационными областями «Покупки», «Календарь», тема «Предлоги места» предполагает ориентацию в пространстве, т. о., легко соотносится с областями «Город», «Моя квартира», «Глаголы движения» наиболее ярко представлены в теме «Путешествие» и пр.).

2) слова, объединённые общим рассматриваемым грамматическим признаком (напр., особенности окончаний), в то же время связаны между собой семантически.

Напр., наличие в парадигме склонения существительных мягкого типа на *-se* таких слов, как *Vánoce*, *Velikonoce* позволяет увязать эту грамматическую тему с лексической темой «Праздники».

Ниже приводим примеры взаимной подачи лексического и грамматического материала избранных учебниках чешского языка для украинцев:

ДАН – Даниленко 2007; ГОЙД – Гойдаш 2005; ГАС – Гасіл, Лобур, Паламарчук 2011;

ГОЛ – Holá, Vořilová 2015

	ДАН	ГОЙД	ГАС	ГОЛ
числительные 0-10	Жильё; Дом и быт	количественные – Мой день, порядковые – Календарь, дробь – Вокзал		Телефон Ориентация; Скажите, где...? Сколько это стоит? Адрес
числительные от 10	Образование; Школа			Еда; В ресторане
числительные от 10 до 1000	Железная дорога; Вокзал			Где это? Где мы встретимся? Что вы любите делать?
склонение числительных	количественные – Железная дорога; Вокзал В магазин за покупками порядковые – В супермаркете		количественные – Мой день; Распорядок дня; Досуг порядковые – Времена года; Погода	
прошедшее время	Профессия и работа		Я и моя семья; Описание внешности и характера	Известные люди; Что ты делал вчера?
будущее время	Внешность и характер человека		Мой день; Распорядок дня; Досуг	Планируем время; Пишем e-mail
склонение сущ. м.р.	тв. группа неодуш. – Жильё; Дом и быт; тв. группа неодуш. – Высшее образование; Университет мягк. группа –	ед.ч. – Завтрак, обед, ужин мн.ч. – Основание Пражского университета	Супермаркет; Магазины одежды; Праздники	

	Профессия и работа тип předseda – В супермаркете тип soudce – Службы; Телефон – Телеграф – Банк			
склонение сущ. ж.р.	тв. группа – Родственные отношения; Семья Жильё; Моя комната мягк. группа – Повседневная жизнь; Рабочий день основа на согл. – Общественный транспорт		Еда	
склонение сущ. ср.р.	тв. группа – В городе мягк. группа – Досуг; Каникулы на -í – Железная дорога; Вокзал		Времена года; Погода	
склонение прил.	м.р.тв. – Высшее образование; Университет мягк. группа – Повседневная жизнь; Рабочий день ср.р.тв. – В городе	Прага	ж.р. – Еда. м.р. – Магазины одежды ср.р. – Времена года; Погода	
предлоги времени	Повседневная жизнь; Рабочий день	Пасха		
предлоги места	Жильё; Моя комната; В городе			Где ты был? Украденные бриллианты; Где вы были в

				отпуске?
возвратные глаголы	Внешность и характер человека			
глаголы движения	Путешествие; Путешествие самолётом; В отеле		Из истории чешского спорта; Виды спорта по сезонам; Спорт в свободное время	Где ты был? Украденные бриллианты; Где вы были в отпуске? Путешествуем
повелительное наклонение	Межличностные отношения; В гостях			
согласительное наклонение	Досуг; Каникулы	Торговый дом	Средства массовой информации; Официальное письмо	Службы
вид	Питание; В ресторане		Из истории чешского спорта; Виды спорта по сезонам; Спорт в свободное время	
притяжательные прилагательные	Культура; Театр и кино; Национальный театр		Чешская культура; Кино; Театр; Музыка	
страдательный залог	Культура; Театр и кино; Национальный театр	«O mostě z vajec, tvarohu a syrečků»	Учёба; Университет; Карлов университет	
субстантивированные прилагательные	Спорт			
степени сравнения прилагательных и наречий	художественный текст		Система здравоохранения; Медицинское страхование; Чешские курорты	
существительные иностранного происхождения на -um, -ium и др.	художественный текст	физкультура и спорт	Путешествия; Туризм; Путешествие в Прагу	

Как видим, взаимная организация грамматического и лексического материала носит арбитрарный характер и является скорее вопросом предпочтений отдельных авторов. В некоторых силлабусах точное определение схемы «грамматическая тема – её лексическое наполнение» оказывается проблематичным. Концентрическая организация материала обеспечивает непрерывную повторяемость (обращаемость) учебного материала – грамматические темы появляются вновь и вновь в новых лексических темах, а старая лексика служит опорой для новых грамматических конструкций.

6.4 Проблемы отбора фонетического, лексического и грамматического материала в учебниках для начинающих. Место фонетики в курсе для начинающих. Отбор и презентация фонетики

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007.

Вводный фонетико-орфографический курс, состоящий из 10 уроков, представляет собой очень детальное описание особенностей чешского произношения: долгие и краткие гласные, дифтонги, звонкие и глухие согласные, слогообразующие согласные *r*, *l*, придыхание (*ráz*), чередования гласных и согласных, ударение, вокализация предлогов, произношение иностранных слов, интонация. В отличие от учебника «Чеська мова» (Гасіл, Лобур, Паламарчук 2011), чешские примеры здесь более последовательно сопровождаются украинским переводом.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

Звуковая сторона чешского языка представлена здесь в лаконичных комментариях к первым трём урокам. Отсутствует сколько ни будь подробное описание артикуляции звуков. Авторы ограничиваются аппроксимацией чешских звуков к украинским, напр.:

Вимова (výslovnost):

Голосні: а – як у слові адреса
е – як у слові теніс, зелений
і – як у слові він, діти
о – як у слові орел
и -- як у слові тут

(Гойдаш, Гойдаш 2005: 9)

Фонетический комментарий кроме того слабо проработан графически и никак не отличается от последующего грамматического.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. Чеська мова для українців. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

Этот учебник чешско-украинского авторского коллектива содержит обширный вводно-орфографический курс (Гасіл, Лобур, Паламарчук 2011: 12-34). Отработка звуков ведётся вначале на словах, о значении которых учащиеся могут догадаться без перевода. Характерен подход, когда в упражнениях тренировочной единицей является слово, позднее – предложение (скороговорки, стихи). Описания артикуляционных особенностей отдельных звуков содержат специальную фонетическую терминологию и рассчитаны скорее на учащегося с хорошей лингвистической подготовкой.

HOLÁ, L., VOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha*. Praha: Akropolis, 2015.

В основном учебнике непосредственная работа над произношением предусмотрена только в начале первой лекции: учащийся слушает запись и повторяет за диктором соответствующие звуки. В дальнейшем работа над произношением не выделена в самостоятельный аспект и должна осуществляться попутно с освоением грамматического и лексического материала. Основные правила чешского произношения в популярном изложении помещены в отдельном разделе «Приложения», где чешские произносительные нормы объясняются на фоне украинских.

6.5 Округ грамматических явлений и порядок их введения. Презентация грамматических явлений

ДАН – Даниленко 2007; ГОЙД – Гойдаш 2005; ГАС – Гасіл, Лобур, Паламарчук 2011; ГОЛ – Holá, Vořilová 2015

	ДАН	ГОЙД	ГАС	ГОЛ
Вводный курс	<p>спряжение глагола <i>být</i> в наст. и буд. вр.,</p> <p>личные местоимения, глагол <i>mít</i> в наст. вр., отриц.форма глаголов, прилагательные в им.п. ед.ч., спряжение <i>jít, jet</i> в наст.вр., глаголы <i>žít, šít, číst</i> в наст.вр., наречия на <i>-e(-ě)</i>, причастия прош.вр. на <i>-l</i>, притяжательные местоимения в им.п.ед.ч., вокализация предлогов</p>			
1 урок	<p>род, число, падеж сущ., твёрдая и мягкая группа сущ., склонение сущ. ж.р. твёрдой группы (тип <i>žena</i>), наст.вр. глаголов (типы <i>křovat, krýt</i>), предлоги <i>v, na</i>, союзы <i>a, ale</i></p>	глагольная связка	<p>глаголы <i>být, mít</i>, прошедшее время глаголов, вопросительные слова в чешском языке, порядок слов в предложении</p>	<p>«Čeština Expres 1»</p> <p>предлоги <i>z/ze</i> + родительный падеж,</p> <p>обращение на «Vу» х на «tu»,</p> <p>личные местоимения <i>já, ty, on...</i>, глагол <i>být</i>, тип спряжения</p> <p>-Á глаголы, времена глаголов, вопрос, род имён существительных, обращение (звательный падеж)</p>
2 урок	<p>наст.вр. глаголов (типы <i>dělat, tisknout, začít</i>), склонение прилагательных ж.р.тв.гр., склонение притяж.местоимений <i>moje, tvoje, svoje</i>; функциональные особенности глагола <i>být</i>; предлоги <i>blízko, u, vedle, do, nad, pod, naproti</i></p>	наст.вр. глагола <i>být</i> , прош.вр. глагола <i>být</i>	<p>разделение глаголов на классы, спряжение глаголов в наст.вр. (<i>dělat, pracovat</i>), предлоги <i>u, mezi, kolem, na, pod, nad, před, přes, vedle</i></p>	<p>предлог <i>vedle</i> + родительный падеж, наречия направления или движения х наречия места, творительный падеж (перемещение средствами транспорта), глаголы <i>jít и jet</i>, тип спряжения <i>-Í</i> глаголы</p>

3 урок	склонение сущ. м.р.тв.гр. (тип <i>hrad</i>), наст.вр. глаголов (типы <i>nést, brát, psát</i>), количественные и порядковые числительные 1-10, указательные местоимения в им.п.	отрицание	спряжение глаголов в наст.вр. (<i>platit, myslet, rozumět</i>), модальные слова, предлоги <i>s, z</i>	грамматический род, именительный падеж ед.ч. (существительные, прилагательные), указательное местоимение <i>ten</i> , вопросы со словами <i>kdo, co, jaký</i> , винительный падеж ед.ч., глагол <i>dát si</i> , подсчёт предметов, фраза <i>mám rád/ráda</i> , тип спряжения –Е глаголы
4 урок	наст.вр. глаголов (типы <i>prosit, umět, sázet</i>), модальные глаголы в наст.и буд.вр., образование наречий, количественные числительные 10-20, синтаксическая связь числительных с существительными	глагол <i>mít</i> , буд.вр. глагола <i>být</i> , буд.вр. несов.вида	формы страдательного залога, спряжение глаголов в наст.вр. (<i>prominout, padnout, nést, brát</i>), неправильные глаголы, предлоги <i>pro, o, po</i>	глагол <i>jmenovat se</i> , фраза <i>Je mu... (let). Je jí... (let)</i> , притяжательные местоимения <i>můj, moje...</i> ; -ý, -í прилагательные, элатив, тип спряжения -ovat глаголы, одушевлённые существительные м.р. в винительном падеже ед.ч.
5 урок	склонение существительных м.р.тв.гр. (тип <i>pan</i>), склонение прилагательных м.р.тв.гр. (тип <i>mladý</i>) и притяжательных местоимений <i>můj, tvůj, svůj</i> , местоимение <i>který</i> , предлоги <i>z, za</i>	существительные в чешском языке, склонение существительных ч.р., ж.р. и ср.р. в ед.ч.	буд.время, вид глаголов, модальные глаголы, спряжение модальных глаголов, простые количественные числительные	предлоги <i>v, ve</i> , выражение времени: часы, части дня, дни недели, дата, модальные глаголы, глаголы движения <i>jít, jet</i> + предлоги <i>do, na, k/ke</i> , фразы <i>mít rád x rád dělat</i> , двойное и множественное отрицание
6 урок	возвратные глаголы, спряжение возвратных глаголов в наст.вр., буд.вр. глаголов сов.и несов.вида, союз <i>že</i>	склонение существительных ч.р., ж.р. и ср.р. в мн.ч.	грамматические категории существительного, склонение существительных ж.р. (типы <i>žena, růže, píseň, kost</i>), склонение прилагательных ж.р. (типы <i>mladá, jarní</i>)	образование форм прошедшего времени глагола, отрицание в прош.вр., вопрос и ответ в прош.вр., второе логическое место в предложении, глаголы <i>vědět, znát, umět</i>

7 урок	склонение существительных м.р.мягк.гр. (тип muž, stroj), образование и спряжение глаголов прош.вр., образование причастия на -l, порядок слов в предложении с формами прош.вр., предлоги mezi, pro, союзы proto, protože	склонение существительных, обозначающих парные предметы	склонение существительных м.р. (типы rán, hrad), склонение прилагательных м.р. (типы mladý, jarní), предлоги k, do, od, proti	глаголы, выражающие местонахождение + предлоги v/ve, na, u, глаголы состояния x глаголы движения, упрощённые правила для предложного падежа ед.ч., упрощённое правило для предложного падежа ед.ч. одушевлённых существительных м.р.
8 урок	склонение существительных ж.р.мягк.гр. (тип rıže), склонение прилагательных мягк.гр. (тип jarní), вопросительные местоимения, предлоги времени po, o, během, za, před, přes, союзы když, až	склонение заимствованных существительных	склонение существительных ср.р. (типы město, mofe, kufe, stavení), склонение прилагательных ср.р. (типы mladé, jarní), конструкции точного и приблизительного времени, порядковые числительные	«Cestina Express 2» будущее время, глаголы сов. и несов.вида, предлоги do, na, k/ke, использование глагола jít, родительный падеж ед.ч., условное наклонение во фразе Chtěl/a bych..., dům x domů x doma
9 урок	склонение существительных ср.р.тв.гр. (тип město), склонение прилагательных ср.р.тв.гр. (тип mladé) и притяжательных местоимений me, tvé, své, предлоги пространства k, kolem, přes	прилагательные, склонение прилагательных на -ý, -á, -e	склонение существительных м.р. (типы muž, stroj, předseda, soudce)	фразы mít rád x líbit se x chutnat; mít + вин. падеж, предлоги pro, za, na, od – do, числительные 1-4, именительный падеж мн.ч. и винительный падеж мн.ч. существительных м.р. неодушевлённых, ж.р. и ср.р. (упрощённые правила), указательные местоимения tenhle, takhle, tohle
10 урок	склонение существительных ж.р. с основой на согл. (типы rısen, kost), склонение личных местоимений já, ty, my, vy и возвратного se, неопределённые и отрицательные местоимения и наречия с частицами ne-, ni-, предлог времени pí, союзы jestliže, jestli, -li	местоимения, склонение местоимений	склонение заимствованных существительных (génius, cyklus, idea, muzeum, drama), наклонение глаголов, повелительное наклонение	обусловленные и необусловленные глаголы движения, глаголы движения с приставками, порядковые числительные, степени сравнения rád – radejı – nejradejı

11 урок	склонение личных местоимений on, ona, ono, склонение притяжательных местоимений náš, naše, naše, повелительное наклонение глаголов	глагол, типы спряжения глаголов в наст.вр.	притяжательные прилагательные, образование и склонение притяжательных прилагательных	неправильные формы мн.ч., объектные конструкции с вин. падежом, объектные конструкции с дат. падежом, личные местоимения в вин. и дат. падежах
12 урок	склонение существительных ср.р.мягк.гр. (тип moře), условное наклонение глаголов наст.вр., перевод форм условного накл. на укр.яз., существительные pluralia tantum	условное наклонение в наст.и прош.вр.	глаголы движения, образование видовых пар глаголов	дат. падеж ед.ч., склонение местоимений kdo, co, обиходно-разговорный язык, повелительное наклонение
13 урок	склонение существительных ср.р. на -í (тип stavení), склонение указательных местоимений ten, ta, to, неопределённое местоимение všechen, количественные числительные 10-1000, склонение количественных числительных jeden, jedna, jedno	страдательный залог, наречие	образование наречий, степени сравнения прилагательных и наречий, личные и притяжательные местоимения	модальные глаголы, динамический и статический концепт (jít do, na, k x být v, na, u)
14 урок	склонение существительных den и týden, склонение количественных числительных dva, dvě, tři, čtyři, склонение числительных 5-99, кратные числительные	числительные, количественные числительные	условное наклонение, указательные местоимения, особенности обиходно-разговорного языка	образование форм у существительных ж.р., обозначающих лицо, выражение времени
15 урок	склонение существительных м.р. на -a (тип předseda), порядковые числительные и их склонение, конструкции для обозначения времени, союз nejen – ale i (nůbrž i)	числительные, порядковые числительные	повторение пройденного материала	

16 урок	категория вида глаголов, образование глаголов сов. и несов. вида, одновидовые и двухвидовые глаголы, предлог podle	числительные, дроби, арифметические действия		
17 урок	склонение существительных, которые обозначают названия месяцев и дней недели, типы простого предложения, союз hned – hned, частицы totiž, ba (i)	способы выражения сказуемого и определения (doplňku)		
18 урок	склонение существительных м.р. на -e (тип soudce), притяжательные местоимения 3 л. ед. и мн. ч. jeho, její, jejich, союзы ač, ačkoli(v)	предлоги, временные предложные конструкции		
19 урок	притяжательные прилагательные: значение, образование и склонение, категория залога у глаголов, образование страдательных причастий, формы выражения пассива	сложносочинённое предложение, союзы в сложносочинённых предложениях		
20 урок	склонение существительных, которые обозначают названия частей тела, краткие формы прилагательных, неопределённые числительные	сложноподчинённое предложение, порядок слов		
21 урок	субстантивированные прилагательные: образование и изменение (типы hajný, průvodčí)			

22 урок	глаголы движения, образование отглагольных существительных на -ní, -ení, -ání, -tí, неопределённые местоимения sám, samý			
23 урок	степени сравнения прилагательных, случаи особого значения сравнительной степени			
24 урок	склонение количественных числительных от 100 и больше			
25 урок	собирательно-видовые числительные, дроби и десятичные числа, арифметические действия, склонение заимствованных существительных на -um, -eum, -ium, -uum, склонение существительных греческого происхождения на -ma (тип drama)			
26 урок	деепричастия, образование деепричастий наст. и прош.вр., отдеепричастные прилагательные на -oucí, -ící, относительные местоимения, склонение относительного местоимения jenž			
27 урок	склонение существительных ср.р. (тип kuře), наречия, образование и степени сравнения наречий			

28 урок	особенности склонения некоторых существительных м.р. (kámen, kůň) и ж.р. (máti, neteř, paní), относительно-притяжательное местоимение jehož, условное наклонение прош.вр.			
29 урок	склонение заимствованных существительных ж.р. на -ea, -oa, -ua, несклоняемые заимствованные слова, отрицание, изменение вида глаголов в повелительном наклонении			
30 урок	склонение географических названий чешского происхождения, уменьшительные существительные			
31 урок	склонение заимствованных нарицательных м.р., склонение личных имён иностранного происхождения			
32 урок	неопределённые и отрицательные местоимения и наречия, главные члены простого двусоставного предложения, согласование подлежащего со сказуемым, порядок слов в простом предложении			
33 урок	предлоги, первичные и вторичные предлоги, инфинитивные предложения			

34 урок	союзы, сочинительные и подчинительные союзы, сложносочинённое предложение			
35 урок	частицы, междометия, сложноподчинённое предложение			
36 урок	черты обиходно-разговорного языка, прямая и косвенная речь			

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007.

Из представленного выше обзора syllabusов видно, что учебник Л. Даниленко содержит наиболее подробную, чётко структурированную, дозированную и градуированную по трудности систему презентации грамматики. Уже во вступительном фонетико-орфографическом курсе учащийся знакомится с достаточно разнообразным грамматическим материалом, касающимся главным образом глагола, а также личных и притяжательных местоимений. Автор использует концентрический способ изложения грамматики с вертикальной презентацией системы склонения и спряжения. Глагольная флексия рассматривается с некоторым преимуществом и практически полностью представлена в первых четырёх уроках основного курса.

Склонение существительных вводится в следующей последовательности типов (в скобках указываем номер урока): *žena* (1), *hrad* (3), *pán* (5), *růže* (8), *město* (9), *píseň/kost* (10), *moře* (12), *stavení* (13), *den/týden* (14), *předseda* (15), *soudce* (18), заимствованные существительные на *-um*, *-eum*, *-ium*, *-uum*, *-ma* (25), *kuře* (27), *kámen/kůň*, *máti/neteř/paní* (28), заимствованные существительные на *-ea*, *-oa*, *-ua* (29). Именная флексия рассматривается комплексно. Напр., одновременно с типом склонения существительных мужского рода твёрдой группы *pán* учащиеся знакомятся со склонением прилагательных м. р. тв. гр. (тип *mladý*) и притяжательных местоимений (*můj*, *tvůj*, *svůj*).

«Poznámky ke gramatice» даются на родном языке учащихся, широко применяют сопоставление чешского и украинского языков, хорошо проработаны графически (использование текстовых и табличных материалов, применение графических акцентов, напр., выделенные пассажи «Запам'ятайте» и др.).

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

Первые четыре урока посвящены глагольной флексии. К склонению существительных учащиеся приступают, начиная с 5 лекции. Грамматическая тема, как мы уже говорили, открывает и организует урок. Учащемуся вначале предлагается комплексный обзор грамматического раздела (напр., в пятом уроке склонение существительных в ед. ч. представлено в сводной таблице всех типов склонения в трёх родах), затем следуют примечания к отдельным флексиям. Дедуктивный способ организации грамматического материала не вызывал бы возражений в случае последующей тщательной отработки флексии в упражнениях и заданиях. На наш взгляд, практическая часть в учебнике явно не достаточна для усвоения окончаний (так, 11 типов склонения существительных тренируются на материале 5 коротких упражнений). В организации грамматики наблюдается линейный принцип, свойственный филологическому изучению языка: глагол – существительное – прилагательное – местоимение – глагол – числительное – предлоги – синтаксис. Отдельные части речи представлены последовательно и с целью представить каждую часть речи в рамках одной лекции как можно более исчерпывающим образом.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. Чеська мова для українців. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

Первые уроки учебника «Чеська мова» нацелены на приоритетное освоение глагола. Склонение существительных отнесено к 6 уроку, а исключительно частотные в чешском языке указательные местоимения только в предпоследнем, 14-ом. Между тем следует отметить, что уже с первых уроков авторы рассчитывают на активный перевод текстов с украинского на чешский язык.

Именная флексия (склонение существительных) представлена чрезвычайно интенсивно с 6 по 10 урок в следующем порядке типов: *žena, růže, píseň, kost* (6), *pán, hrad* (7), *město, moře, kuře, stavení* (8), *muž, stroj, předseda, soudce* (9), заимствованных существительных (*géníus, cyklus, idea, muzeum, drama*) (10). Как видим, знакомство со склонением существительных происходит не только путём вертикальной презентации отдельных типов, но и в целом стремится к комплексному рассмотрению типов, объединённых одним родом. Этому подчинено и введение парадигм склонения прилагательных и притяжательных местоимений. Напр., рассмотрение в одном из

уроков типов склонения женского рода сопровождается освещением флексии прилагательных мягкого и твёрдого типа.

Если учесть, что уроки, как правило, содержат и другие парадигмы склонения и спряжения, то следует констатировать, что учебник рассчитан на очень подготовленного учащегося-филолога.

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha. Praha: Akropolis, 2015.*

Л. Гола, исходя из опыта работы с неславянской аудиторией, базирует презентацию грамматики на формальных признаках грамматических категорий, особо ориентируя учащихся на конец слова. Напр., для освоения окончаний предложного падежа ед. ч. она предлагает упрощённые правила (т. наз. «правило последнего консонанта»). Знакомство с категорией рода начинается с практической подсказки: у 66 % существительных мужской род заканчивается на согласный, женский – на -а, средний – на -о. У 34 % существительных мужской род заканчивается на -а, женский – на -е/-ě, средний – на -í.

В учебнике последовательно применены цветовые выделения для обозначения трёх родов существительных (а вслед за ними выделены соответствующим образом и окончания прилагательных и местоимений), что способствует запоминанию родовой принадлежности чешских слов.

В учебнике Л. Голы и П. Боржиловой применяются обе стратегии создания компактного учебника – дидактическая редукция и дидактическая компрессия. Авторы тщательно отобрали грамматический и лексический минимум и, исходя из требований педагогической грамматики чешского языка для иностранцев, пользуются собственными парадигмами склонения и спряжения. Так, склонение именных частей речи рассматривается на следующих словах-образцах:

1 группа: *student, banán, káva, auto*;

2 группа: *muž/soudce, čaj, restaurace/kancelář, moře*;

3 группа: *kolega, místnost, kuře/nádraží; kdo, co; ten; můj; dobrý, kvalitní*.

Вместо привычных в академических грамматиках пяти классов глаголов авторы предложили четыре типа спряжения (-Á, -Í, -Ě, -OVAT).

Применение горизонтального способа презентации грамматики, как известно, затрудняет формирование в сознании учащихся общей системы склонения и спряжения во флективном языке. Авторы учебника решают эту проблему путём последующего представления парадигм в таблицах, размещённых в конце учебника, а также

демонстрации склонения слов в целых словосочетаниях, считая это не только средством систематизации материала, но и эффективным мнемотехническим приёмом: *ten dobrý kvalitní banán, čaj*.

Обращаясь к другим учебникам славянских языков, находим большое разнообразие подходов в изложении грамматического материала. Мы уже упоминали об одном из способов презентации грамматического материала в учебнике для начинающих, когда грамматика выделяется в отдельную часть и предшествует проработке основного курса (Hasil, J.; Hasilová, H. *Tschechisch für Anfänger*. Praha: ISV, 1995). Подобный принцип организации находим и в учебнике для начинающих «*Z polskim na ty*» (Lipińska 2006). Книга состоит из двух частей – «*Część gramatyczna*» и «*Część mozaikowa*». В первой части, грамматической, в упрощённой форме даются основные сведения о польской грамматике, примеры употребления грамматических явлений и упражнения. Вторая часть состоит из т. наз. тематических циклов и нацелена на освоение лексики, развитие навыков письма, аудирования и говорения. Авторы учебника рекомендуют следующий порядок работы с учебным материалом: после ознакомления и проработки первого урока грамматической части перейти к соответствующему уроку «мозаичной». Кроме того, предполагается, что обе части учебника представляют самостоятельные блоки и могут быть использованы отдельно.

Стремлением к рационализации преподавания грамматики иностранцам отмечены и попытки введения новых образцов склонения и спряжения. Так, в учебниках Д. Нивлтовой – Й. Пинковой и Л. Голой – П. Боржиловой предлагаются образцы, основанные на словаре, полезном для начинающих учащихся. Д. Нивлтова, напр., предлагает следующие образцы склонения:

м.р.: *pan, muž, hrad, čaj; kolega, soudce, člověk, přítel; cyklus, génius, rasismus*;

ж.р.: *žena, židle, skříň, místnost; ruka, noha, ulice, tramvaj; přítelkyně, idea, teorie*;

ср.р.: *město, moře, nádraží; oko, ucho, koleno, rameno; dítě, hřiště, prso; kuře, centrum, muzeum, téma, datum*.

В разделе «Таблицы» затем представлен целостный обзор системы склонения и спряжения на примере изменения целых словосочетаний: *ten jeden nový moderní pán muž hrad čaj* (Nývltová, Pinková (Učebnice I) 2008: 37).

6.6 Отбор и презентация лексического материала. Текстотека учебника

ДАНИЛЕНКО, Л. І. *Чеська мова*. Київ: Довіра, 2007.

Словарь к учебнику составляет 1820 словарных статей⁴². Дозировка лексики на один урок, исходя из содержания поурочных словариков, в среднем составляет 64 единицы (46 слов в первом уроке, 89 – в пятом, 50 – в десятом уроке, 72 – в пятнадцатом). Лексика сгруппирована с следующих тематико-ситуационных групп: семья, жильё, образование, внешность и характер человека, профессия и работа, повседневная жизнь / рабочий день, город, общественный транспорт, межчеловеческие отношения / в гостях, досуг, железнодорожный транспорт / вокзал, покупки / продуктовый магазин / супермаркет, питание / ресторан, время / календарь / погода / времена года, почта / телефон / банк, культура / театр и кино, здоровье и болезнь / медицинская помощь, спорт, путешествие / путешествие самолётом / гостиница. Начиная с 14 лекции постепенно вводятся отрывки из аутентичных чешских художественных произведений, с 23 урока такие тексты полностью заменяют авторские учебные.

Учащиеся знакомятся с чешской лексикой уже во вводной части, однако далеко не все слова, предназначенные для фонетических упражнений приводятся в поурочном словаре (их тем не менее можно найти в словаре в конце учебника).

Лексика в учебнике не выделена в самостоятельный аспект, однако работа над словарным запасом сигнализирована графически соответствующими рубриками «Slovníček» и «Lexikálně-gramatické poznámky a lingvoreálie». Лексических упражнений в чистом виде очень немного.

К способам семантизации новой лексики, наиболее последовательно применяемым в учебнике, относятся перевод на родной язык учащихся и лексико-грамматический комментарий, объясняющий некоторые особенности словоупотребления. Эффективным приёмом мы считаем представление чешских фраз с переводом на украинский язык в разделе «Lexikálně-gramatické poznámky a lingvoreálie», приучающее к работе не только с отдельными словами, но и с целыми конструкциями, и предупреждающее тем самым дословный перевод.

⁴² Здесь и далее лексические подсчёты мы производили, исходя из слов-названий словарных статей. Так, словарная статья *fakulta*, содержащая несколько коллокаций (*f. sociálních věd, matematicko-fyzikální f. и т. д.*), засчитывалась нами как одна единица словаря.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

В учебнике отсутствует сводный словарь, а поурочные словарики и лексические комментарии с переводом чешских слов имеются не ко всем урокам. Тематико-ситуационные группы, представленные как разговорные темы, включают приёмы пищи (завтрак / обед/ ужин / меню), основание Пражского университета, у врача / в аптеке / здравоохранение, физкультура и спорт, Прага, Чешская республика, Пражские куранты, универмаг, мой день, календарь, вокзал. С 13 урока вводятся аутентичные тексты чешских писателей. Такой выбор тематико-ситуационных групп в довольно кратком курсе для начинающих нам кажется несколько хаотичным и непродуманным, не отражающим такие параметры, как активный/пассивный словарный запас, лексика нейтральная/стилистически окрашенная или частотная/менее употребительная.

Лексика не выделена в самостоятельный аспект. Отсутствуют и лексические упражнения. По замыслу авторов, работа над словарным запасом, очевидно, должна проходить путём перевода текстов, в основном монологических.

Способы семантизации новой лексики фактически сводятся к переводу встречающихся слов с помощью поурочных словариков или чешско-украинского словаря. В учебнике не предлагается никаких других путей освоения новых слов (наглядность, перевод, толкование, родо-видовые пары, синонимы, антонимы, словообразовательный анализ, опора на контекст).

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. Чеська мова для українців. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

Сводный словарь к учебнику, по нашим подсчётам, составляет около 1200 единиц и охватывает следующие тематико-ситуационные группы: семья, внешность и характер человека, жильё, город / прогулка по Праге, учёба / университет, режим дня, питание, супермаркет / магазин одежды, времена года / погода, праздники, путешествия / туризм / путешествие в Прагу, чешская культура / кино / театр / музыка, спорт, система здравоохранения / медицинское страхование / чешские курорты, средства массовой информации / официальное письмо, государственное устройство / органы власти / демократические традиции Чешского государства. Ввиду отсутствия поурочных словариков определение дозировки лексики на один урок несколько затруднена.

Лексика представлена в учебнике относительно самостоятельным аспектом в текстовой части урока и сопровождается целым рядом разнообразных лексических упражнений и заданий, предшествующих проработке грамматического материала. К способам семантизации здесь можно отнести графическую (иллюстративную) наглядность и опору на контекст. Заслуживает внимания факт, что в тексте уроков практически не употребляется такой способ семантизации как перевод на родной язык учащихся (исключения составляют формулировки к заданиям и упражнениям, приводимые на двух языках).

HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha. Praha: Akropolis, 2015.*

Словарь к учебнику составляет 1284 единицы (732 – в первой части, 552 – во второй). Словарный запас представлен как в виде поурочных словариков, хорошо проработанных графически, так и общего сводного словаря ко всему учебнику. Лексика в учебнике охватывает следующие тематико-ситуационные группы:

1 часть – приветствие / знакомство / телефонный разговор, ориентация в городе, еда и питьё / ресторан, семья, работа, дата / время / дни недели / месяцы, хобби, известные чехи и чешки, отпуск / погода;

2 часть – планирование времени, место и направление, e-mail, дом и квартира, магазины и рекламация, путешествие / в гостях, тело человека / у врача / болезни и лекарства / чрезвычайные ситуации, поздравления / разговор по телефону / в гостях, в отеле / службы, работа / поиск работы / автобиография / мы живём в ЧР.

Выбор тем и ситуаций, и, соответственно, лексики обусловлен логикой адаптации иностранца в чешском обществе: от первых шагов (знакомство, общая ориентация, удовлетворение основных жизненных потребностей) до поиска работы и постоянного проживания в Чехии.

Дозировка лексики на один урок составляет в среднем 105 слов (кроме начальной формы слов, формы падежей и спряжений засчитываются в словариках как отдельные единицы) и выражений.

Способы семантизации новой лексики очень разнообразны. В «Приложении» семантизации путём перевода подлежат абсолютно все слова и фразы, как впервые встречающиеся, так и уже известные). В необходимых случаях подаются комментарии к словоупотреблению, напр., особенности перевода глаголов *znát, vědět, umět*. «Čeština Expres» как единственный из рассматриваемых учебников применяет широчайшую палитру визуальной наглядности – таким образом семантизируется лексика в

одноязычном чешском учебнике. Авторы обращаются и к такому способу семантизации, как толкование, этимологический и словообразовательный анализ:

Деякі чеські назви місяців дуже нагадують українські.

leden	січень (від led лід)
únor	лютий (очевидно, від nořit se занурюватися = про лід, що тоне)
březen	березень (від břıza береза або březí вагітна (у тварин))
duben	квітень (від dub дуб)
květen	травень (від květina квітка). Увага: в українській мові квітень – це назва четвертого місяця, у чеській – п'ятого!
červen	червень (від červený червоний)
červenec	липень (від červený червоний)
srpen	серпень (від srp серп)
září	вересень (від za říje під час гону)
říjen	жовтень (від říje гін)
listopad	листопад (від list лист і padat падати)
prosinec	грудень (можливо, від siný посинілий)

(Holá, Bořilová 2015: 31)

Курс направлен на практическое овладение языка в кратчайшие сроки. Этому подчинен не только выбор тематико-ситуационных групп, но и ориентация на преимущественно активное освоение лексики. Темы, которые не отвечают этой цели, даны на родном языке учащихся, напр., обзор чешской истории (стр. 37-38 приложения к первому учебнику серии).

Лексика (как и грамматика) не выделена так явно в отдельный аспект, как мы это видим в других сопоставляемых учебниках, хотя на некоторых этапах в уроках в фокусе находится преимущественно лексический материал. Это объясняется авторской стратегией: учить не столько языку, точнее, уровням языка, сколько общению на нём.

6.7 Упражнения и задания

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Чеська мова. Київ: Довіра, 2007.

Часть, содержащая упражнения (в среднем 11-15 заданий), помещена в конце каждого урока. В большинстве заданий к упражнениям подчеркнута их направленность на факты системы языка: «Utvořte rozkazovací způsob», «Osobní zájmena jednotného čísla nahraďte osobním zájmeny 3. osoby množného čísla» и т. д. Несколько заданий в начале и в конце блока упражнений имеют речевой (коммуникативный) характер и предусматривают интеграцию фонетических, лексических и грамматических знаний, напр., «Srovnejte výhody a nevýhody městské hromadné dopravy ve velkoměstě» (начало 10 урока) и «Vyprávějte o městské hromadné dopravě ve městě, kde žijete» (последнее задание в этом же уроке). К интегративным упражнениям относится и пересказ прочитанного текста, ответы на вопросы по прочитанному и обязательный перевод связного текста на чешский язык.

Основная масса упражнений языкового и условно-речевого характера отведена для освоения отдельных грамматических явлений. Типичны здесь грамматические трансформации («Uved'te věty v množném čísle»), дополнения на месте пропущенных слов и букв, раскрытие скобок, замены подчеркнутых элементов, образование фраз по образцу.

Фонетические упражнения представлены только во вводно-фонетическом курсе. Недостатком учебника является отсутствие к нему звукового приложения, ввиду чего слушание образцового произношения заменено саморефлексией учащихся, что во многих случаях проблематично (ср. типичную трудность украинских учащихся – произношение долгих чешских гласных): «Прочитайте слова. Зверніть увагу на вимову o – ó». Аудиоматериалы для постановки правильного произношения должны быть, т. о., дополнены преподавателем.

Кроме навыка аудирования, учебник охватывает в упражнениях и заданиях все речевые умения: чтение, говорение и письмо.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. Чеська мова для українців. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

Количество упражнений в различных уроках неравномерно и колеблется от 2 до 12. Преобладают языковые и условно-речевые упражнения на трансформации, перевод, ответы на вопросы, дополнение пропущенных частей слов, раскрытие скобок. Большая часть упражнений и заданий аспектна, т. е., направлены либо на грамматический, либо на лексический материал. В численно преобладающих грамматических заданиях отчётливо указана их направленность на определённое грамматическое явление, напр., «Утворіть пасивні дієприкметники», «Утворіть родовий відмінок однини». Упражнения с преимущественно лексической направленностью заключаются в образовании предложений из предложенных слов, лексических заменах подчеркнутых слов, ответах на вопросы и переводе. При выполнении упражнений и заданий учащийся сосредоточен на освоении элементов структуры языка и не занят решением каких-либо коммуникативных задач.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. Чеська мова для українців. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

Система упражнений и заданий представляется нам одной из сильнейших сторон учебника. Упражнения не выделены в самостоятельную главу, как это бывает во многих учебниках, а появляются непосредственно после отдельных этапов урока. Так,

представленные с опережением лексические упражнения расположены в начале урока непосредственно после основного текста. Часть их направлена на понимание, первичное закрепление лексики текста («Скажіть, яке речення відповідає тексту, а яке ні»), часть предполагает выход в самостоятельную речевую деятельность («Опишіть свою квартиру», «Якою б мала бути Ваша ідеальна квартира? Накресліть її план та опишіть»).

Вслед за лексической частью даётся грамматический теоретический материал, разделённый на короткие сегменты, перемежающиеся упражнениями и заданиями. Такой подход нам представляется методически оправданным. Первичное понимание и закрепления грамматического явления происходит непосредственно после его предъявления, что позволяет соблюсти принцип одной трудности и избежать нагромождения грамматических трудностей, как это может случиться при отложенной практической отработке материала.

На протяжении всего курса соблюдена градация упражнений по сложности: от упражнений на наблюдение, узнавание, понимание языковых явлений (перевод с чешского языка на украинский) через образование соответствующих форм (упражнения на заполнение пропусков, трансформацию предложений) к переводу текста на чешский язык. Представлены как языковые, условно-речевые, так и коммуникативные упражнения, отличающиеся творческим подходом.

HOLÁ, L., VOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha. Praha: Akropolis, 2015.*

Качество, количество и место упражнений в курсе – именно то, что отличает данный учебник от других, рассматриваемых в нашем обзоре. Учебник практически состоит из упражнений – как в основной одноязычной части, так и в «Рабочей тетради». Грамматические и лексические комментарии, грамматические таблицы, словарь вынесены в «Приложение».

Первое задание урока имеет организующую цель: активизирует предметные знания учащихся на предстоящую тему урока (напр., «Co znáte v České republice (města, lidi, výrobky...)?»). Далее следует упражнение на развитие навыков аудирования (имитация звуков, понимание на слух). Приблизительно пятая-шестая часть всех упражнений урока предусматривает работу с аудиозаписями (эти упражнения отмечены специальным сигналом-символом). Прослушанный диалог или короткий текст становится основой для последующих лексических и грамматических упражнений и заданий. Среди наиболее часто используемых типов упражнений – дополнение

пропущенных слов или грамматических форм, образование предложений по образцу, анализ форм, раскрытие скобок, поиск парных предложений (напр., вопрос – ответ), заполнение грамматических таблиц и др.

Выводы к главе 6

Анализ избранных учебников с точки зрения композиции, выбора и взаимной организации грамматического, лексического и фонетического материала позволил выявить следующие тенденции. В композиционном отношении большинство учебников придерживается стереотипной структуры урока: текст – лексико-грамматическая часть – упражнения и задания. Текст при этом играет главную организующую роль (исключение составляет учебник Гойдаш 2005). Проанализированные учебники характеризуются общим свойством – объём отдельного урока не рассчитан на проработку в течении одного занятия, что затрудняет их использование при самостоятельном изучении чешского языка. Компромиссное решение этой проблемы найдено в учебнике Гасил, Лобур, Паламарчук 2011, где сегменты изложения материала систематически перемежаются пассажами, направленными на практическое применение изученного.

Вводная часть в рассмотренных учебниках отличается разнообразием. Это и знакомство с самим учебником (Гойдаш), и вводно-фонетический курс (Даниленко), и мотивирующее обращение к учащемуся (Гасил, Лобур, Паламарчук), и пропедевтическое введение (Гола, Боржилова; Хамраева).

Взаимная организация лексического и грамматического материала в большинстве случаев арбитерна и отражает скорее стереотипные представления о лексическом наполнении грамматических тем (напр., числительные – «Покупки»).

Фонетическая часть курсов, как правило, выделена в отдельный аспект. Тщательность проработки фонетического материала и работа над произношением зависит от авторского замысла: аппроксимация произносительных навыков путём сравнения с родным языком (Гойдаш), развёрнутый лингвистический комментарий с использованием соответствующей терминологии (Гасил, Лобур, Паламарчук), преимущественная работа с аудиозаписями и ставка на имитацию произношения носителей языка (Гола, Боржилова).

Сопоставление изложения грамматического материала в данных учебниках обнаруживает ряд общих характеристик. Во многих курсах глагольная флексия является приоритетом и составляет преимущественное содержание первых уроков

(Гасил, Лобур, Паламарчук; Гола, Боржилова; Гойдаш). Именная флексия излагается как в традиционном для славян вертикальном виде (Даниленко; Гасил, Лобур, Паламарчук; Гойдаш), так и в менее распространённом горизонтальном (Гола, Боржилова). Типичным является комплексное рассмотрение именной флексии (прилагательное, местоимение + существительное). В учебнике Гасил, Лобур, Паламарчук встречаемся даже с одновременной презентацией нескольких типов-образцов склонения, объединённых общим родом (напр., *žena, ruže, píseň, kost*). Некоторые учебники, первоначально рассчитанные на работу с неславянской аудиторией, на первый план выдвигают формальный критерий определения грамматических форм (напр., «правило последнего консонанта» в учебнике Л. Голой и П. Боржиловой).

Все проанализированные учебники довольно интенсивно вводят лексический материал (напр., в среднем 64 единицы за урок в учебнике Даниленко; 105 единиц – в учебнике Голой, Боржиловой), что в случае близкородственного языка имеет своё обоснование. В качестве семантизации весьма часто используется перевод на родной язык (исключение – учебник Гасил, Лобур, Паламарчук, где семантизация через перевод очень ограничена).

В части, содержащей упражнения и задания, очень часто встречаемся с традиционной в учебниках прошлых лет тенденцией подчёркивать в заданиях их направленность на факты системы языка, а не на решение релевантных коммуникативных задач (ярким примером такого подхода является учебник Гойдаш). Некоторые учебники стремятся уравновесить такие упражнения заданиями интегративного свойства, переключающими внимание учащихся на реальную речевую деятельность (Даниленко; Гасил, Лобур, Паламарчук).

Выводы

В нашей работе мы обратились к проблематике создания современного языкового учебника, концепция которого отвечает нуждам целевой аудитории, долгое время остававшейся вне поля зрения лингводидактиков и авторов учебных материалов. Исследования, проводимые нами в Украине в конце двухтысячных годов, показали, что здесь имеется достаточно большая аудитория желающих изучать чешский язык. В то же время, на рынке предлагаемых учебных материалов был замечен значительный дефицит учебников по чешскому языку, предназначенных украинофонным учащимся. Кроме того, имеющийся небольшой выбор учебников был ориентирован в основном на студентов гуманитарных специальностей (преимущественно филологов) и не охватывал все имеющиеся целевые группы потенциальных учащихся. Описание этих целевых групп, испытывающих дефицит учебной литературы, а также общая оценка лингводидактической ситуации с изучением чешского языка в Украине и стали первыми шагами в научном обосновании концепции учебника чешского языка, которому посвящена данная работа.

Такое научное обоснование возможно лишь с опорой на существующий опыт создания учебников с точки зрения общей и предметной теории. Поэтому в соответствующих главах мы представили как общие принципы конструирования учебников как особого вида дидактической литературы, так и специфику учебника с учётом особенностей предмета «иностраннй язык». При этом как общая, так и предметная теория учебника иностранного языка рассматривались нами в свете реалий новой учебной среды, о которой пишут многие современные исследователи. Обобщение и оценка этого опыта, а также изучение профиля целевой группы позволили выделить основные теоретические аспекты концепции учебника чешского языка. Особое внимание мы уделили вопросам изучения близкородственного языка, изучению иностранного языка вне среды его носителей, особенностям начального этапа изучения/освоения иностранного языка, возможностям самостоятельного изучения языка.

Поскольку украинские учащиеся, изучающие чешский язык, ещё не были объектом крупных социолингвистических исследований, мы включили в данную работу результаты полевого исследования, в котором проанализировали чешскую письменную речь украинских респондентов, попытались выявить различия в речи изучающих чешский язык в среде его носителей и вне её, а также различия в речевой продукции изучающих чешский язык и осваивающих его спонтанно. Именно учебник,

предназначенный для изучения чешского языка вне среды его носителей, т. е. до приезда в Чехию, представляет для нашей целевой группы оптимальное решение. Мы попытались выявить основные методические решения, характерные для изучения чешского языка вне естественной языковой среды. Эти решения тесно связаны с ролью родного языка учащихся при таком изучении Я2, своеобразием чешской языковой ситуации, приоритетом определённых речевых умений на начальном этапе изучения языка, особенностями коммуникативного метода и выбора syllabus курса, спецификой обучения взрослых и др.

Учитывая высокофлективный характер чешского языка, а также особенности нашей целевой группы при выборе syllabus курса чешского языка для начинающих мы отдали предпочтение пропорциональной модели syllabus, включающей структурный, понятийный и функциональный планы с особым акцентом на структурном компоненте. При этом необходимым элементом syllabus, отвечающим целям краткосрочного обучения, является его цикличность.

Поскольку планируемый начальный курс чешского языка предназначен взрослым украиноязычным учащимся, занимающимся в значительной степени автономно, особое внимание мы уделили вопросам языка и стиля учебного текста, а также возможностям дидактической трансформации учебной информации для достижения максимальной компактности учебника.

Известно, что немаловажную роль в успешности современного учебника играет его полиграфическая реализация. В соответствующих главах мы рассмотрели особенности графической концепции учебника иностранного языка как части его общей педагогической концепции.

Центральное место в нашей работе мы выделили следующим важнейшим теоретическим аспектам концепции языкового учебника: изучение близкородственного языка на начальном этапе вне среды его носителей, в относительно автономном режиме.

Говоря об изучении близкородственного языка, мы особо отметили возможности использования сопоставительного подхода в изложении материала, а также проблему работы с позитивными и негативными переносами (с использованием материала корпуса ученических ошибок).

Специфика начального этапа изучения чешского языка в нашей целевой группе заключается в особой роли рецептивных умений на этом этапе, достаточной интенсивности занятий, внимании к структурному компоненту syllabus, лексическом

предъявлении части грамматического материала, коммуникативной направленности упражнений и заданий, выборе коротких текстов, адекватных уровню и потребностям учащихся.

Пытаясь очертить круг теоретических положений, лежащих в основе концепции самоучителя чешского языка для украинцев, мы выделили ряд задач. В первую очередь автору учебника необходимо выполнить следующие требования:

- 1) создать условия для постепенного вхождения учащегося в режим самоучения,
- 2) шире использовать современные технологии для быстрого выхода в живое общение с носителями языка,
- 3) добиться оптимального формата и объёма учебника путём применения дидактической компрессии и редукции, а также комплексной подачи различных компонентов учебного комплекса под одной обложкой,
- 4) продуманно подойти к отбору учебного материала и его дозировке в рамках отдельных лекций,
- 5) обеспечить систему самоконтроля и самооценки учащегося и некоторые другие.

В практической части диссертации мы привели анализ данных базы ошибок, дающий представление об особенностях письменной речи украинцев на чешском языке и служащий ориентиром в определении основных трудностей. Кроме этого, здесь же представлен обзор некоторых компенсаторных стратегий, применяемых украиноязычными респондентами, что позволяет также глубже понять процессы освоения близкородственного языка.

Форму комментированного иллюстративного ряда имеет обзор сопоставительных подходов, применяемых в избранных учебниках чешского как иностранного. В плане сопоставления выдержана и глава, посвящённая различным языковым версиям учебника Л. Голой и П. Боржиловой «*Čeština expres*», содержащая описание практической реализации языкового приложения к учебнику для украинцев.

В завершении мы провели анализ доступных на сегодняшнем рынке учебников чешского языка для украинцев с целью выделить методические решения, наиболее продуктивные с точки зрения концепции учебника чешского языка для избранной целевой группы. Были рассмотрены композиционные особенности этих изданий, особенности вводной части курса, взаимная организация лексической и грамматической части курса, подходы к отбору и презентации фонетического, лексического и грамматического материала, а также текстотека и практическая часть

(упражнения и задания) в учебниках для начинающих. Большинство учебников, по нашим наблюдениям, отличается стереотипной структурой урока (текст – лексико-грамматическая часть – упражнения) при ведущей роли текста и достаточно большим объёмом урока (не рассчитанным на проработку «в один присест»). Вводная часть отличается разнообразием подходов, так же как и способ взаимной организации лексического и грамматического материала. Фонетическая часть в различных учебниках различна по степени глубины проработки фонетического материала и способам освоения произношения (аппроксимация произносительных навыков, имитация произношения носителей языка, фонетический комментарий с использованием фонетической терминологии). Изложение грамматического материала ведётся преимущественно вертикально, в именной флексии нередко комплексная подача нескольких образцов или склонение в сочетании существительного с прилагательным и местоимением. Во многих курсах наблюдается приоритетное рассмотрение глагольной флексии. Уроки отличаются значительным лексическим наполнением, при этом наиболее распространённым способом семантизации является перевод лексических единиц на родной язык учащихся. В заданиях к упражнениям очень часты формулировки, направленные на факты системы языка.

Несмотря на попытку выделить и описать важнейшие теоретические аспекты учебника чешского языка для начинающих украиноязычных учащихся, проблематика концепции такого учебника ни в коем случае не исчерпана данным диссертационным исследованием. Тем не менее, автор надеется, что представленная работа окажется полезной при создании новых учебных изданий, а также в практике преподавания чешского языка как иностранного.

Библиография

- АЙДАРОВА, Л. И. О психологических проблемах конструирования учебного комплекса (по русскому языку для младших классов). In: *Проблемы школьного учебника*. Вып.8. *О конструировании учебника*. Москва: Просвещение, 1980, с. 234 – 248.
- АЙЗПУРВИТ, Е. *Чешский язык – 2000*. Прага: Art slovo, 2000.
- АКИШИНА, А. А., КАГАН, О. Е. *Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 2012.
- АЛЕКСАНДРОВ, И. А., АРТЕМОВ, А. В. Основные требования к учебникам по специальным дисциплинам и спецкурсам для студентов-заочников. In: *Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 113 – 117.
- АЛЬОХІНА С. В., ОНКОВИЧ Г. В., ШУТЕНКО Я.-С. М. *Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси (Математика. Креслення. Хімія. Фізика. Біологія): навчальний посібник*. Київ: Артєк, 1998.
- АНДЕРШ, Й., ДАНИЛЕНКО, Л. *Українсько-чеський словник: економіка, фінанси, бізнес*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004.
- АНДЕРШ, Й. *Українська мова серйозно і весело = Ukrajínština vážně i vesele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. (доступные издания: 1999, 2002, 2006)
- АНДЕРШ, Й. Ф. et al. *Українсько-чеські паралелі в текстах і ситуаціях: розмовник / Ukrajínsko-české textové a situační paralely: konverzace*. Київ: Довіра, 2002.
- АНДЕРШ, Й. *Українсько-чеські діалоги: мовний етикет*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996.
- АНДЕРШ, Й. et al. *Граматика чеської мови*. Київ: Наукова думка, 1992.
- АНДЕРШ, Й. Ф. *Типологія простих дієслівних речень у чеській мові в зіставленні з українською*. Київ: Наукова думка, 1987.

- АНТАЛ, Ю. Некоторые дидактические вопросы иллюстрирования учебников. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 1. Москва: Просвещение, 1974, с. 194 – 202.
- АНТОНІВ, О. Дистанційне вивчення мови: проблеми та методи. In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2, 2007, с. 48 – 54.
- АРКАДЬЕВА, Е. В. и др. *Живая методика: для преподавателей русского языка как иностранного*. Москва: Русский язык. Курсы, 2005.
- АРХАНГЕЛЬСЬКА, А. М. *Теоретична грамати́ка чеської мови: Навчально-методичний посібник*. Рівненський інститут слов'язознавства. Київ: НМЦВО, 2002.
- БАБОВ, К. Актуальные проблемы содержания и структуры учебников русского языка для средних школ. In: *Теория и практика современного учебника иностранного языка. Сборник научных трудов*. Н. И. ГЕЗ (ed.). Москва: МГИИ им. Мориса Тореза, 1987, с. 27 – 33.
- БАБАНСКИЙ, Ю. Б. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып.8. *О конструировании учебника*. Москва: Просвещение, 1980, с. 17 – 33.
- БАРТОНЁВА, В. К противоинтерференционным упражнениям в плане лексическом. In: М. ZATOVKAŇUK (ed.). *Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. Praha: SPN, 1979, с. 267 – 268.
- БАУМАНН, М., ГАЙЛИНГ, У., НЕСТЛЕР, К. Доступность учебных текстов, факторы, затрудняющие понимание, и их устранение. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 18. *Язык и стиль школьных учебников*. Москва: Просвещение, 1988, с. 244 – 258.
- БЕЙЛИНСОН, В. Г. *Арсенал образования: Характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий*. Москва: Просвещение, 1986.
- БЕЙЛИНСОН, В. Г. О функциональном подходе к оценке школьных учебников. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 5. *Методы анализа и оценки учебника*. Москва: Просвещение, 1977, с. 42 – 54.
- БЕЛАЯ, Л. А. К вопросу о типологии учебных изданий, предназначенных для общеобразовательной школы. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. *Вопросы теории учебника*. Москва: Просвещение, 1978, 65 – 72.

- БЕРНШТЕЙН, С. Б. Славянские языки. In: *Лингвистическая энциклопедия*. Москва: Советская энциклопедия, 1990, с. 460 – 461.
- БЕСПАЛЬКО, В. П. О предпосылках построения современной дидактической теории учебника. In: *Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 37 – 38.
- БЕСПАЛЬКО, В. П. *Теория учебника: дидактический аспект*. Москва: Педагогика, 1988.
- БЛЕНЬКА-СВИСТОВИЧ, О. Зміст і структура підручників для навчання мови як іноземної (початковий етап). In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2, 2007, с. 296 – 299.
- БОНДАРЕВСКИЙ, В. В. Интерес к знаниям и проблемам самообразования. In: *Формирование у учащихся стремления к самообразованию*. Волгоград, 1969.
- БОРМОТИНА, Н. В. Управление формированием грамматических навыков чтения в учебниках для студентов-заочников. In: *Теория и практика современного учебника иностранного языка. Сборник научных трудов*. Москва, 1987, с. 47 – 54.
- БУГА, П. Г. *Вузовский учебник*. Москва: Книга, 1987.
- ВАСИЛЬЄВА, Л. Концепція підручника з іноземної мови. In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2, 2007, с. 222 – 228.
- ВЕСЕЛЫ, Й. К вопросу о принципе учёта родного языка учащихся. In: *Доклады и сообщения чехословацкой делегации: 5-ый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*. Прага, 1982. Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1982, с. 89 – 92.
- ВИННИЦЬКА, В. М., ПЛЮЩ, Н. П. *Українська мова. Практичний курс граматики: для студентів-іноземців*. Київ: [s.n.], 1997.
- ВИНШАЛЕК, А. Проблема графики в предварительном устном курсе. In: *Тезисы докладов и сообщений участников международной конференции «Начальное обучение русскому языку как иностранному»*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1984, с. 9.
- ВОЙВОДИЧ, Д. П. О роли «синтаксического принципа» в преподавании русского языка как инославянского (на фоне сербского языка). In: *Русский язык как инославянский. Выпуск II. Современное изучение русского языка и русской культуры в*

инославянском окружении. Белград: Славистическое общество Сербии, 2010, с. 162 – 173

ВОЛОВИК, А. В. О реализации принципов коммуникативного подхода в зарубежных учебниках. In: *Теория и практика современного учебника иностранного языка. Сборник научных трудов*. Москва: [s.n.], 1987, с. 97 – 104.

Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе: сборник статей. А. А. МИРОЛЮБОВ, Е. Ю. СОСЕНКО (eds.). Москва: Русский язык, 1976, с. 5 – 6.

ВОХМИНА Л. Л., ОСИПОВА И. А. Коммуникативность. А была ли она? In: *Русское слово в мировой культуре. X Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы*. СПб: Политехника, 2003, с.237-245.

ВЯТЮТНЕВ, М. Н. *Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)*. Москва, 1984.

ГАБКА, К., СУПРУН, А., ЯКОБСОН, Г. *Особенности сопоставления близкородственных и неродственных языков в целях обучения*. Будапешт: Interprint, 1986.

ГАСІЛ, Й., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. *Чеська мова для українців*. Частина 1. Львів: ЛНУ, 2011.

ГЕРЧУК, Ю. *Художественная структура книги*. Москва: Книга, 1984.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Ю. *Чеська мова для українців*. Ужгород: Ужгородський національний університет, 2005.

ГОЛУБЕВА, А. В. *Мы живём и работаем в России*. Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.

ГОНЧАРОВА, Н. А. О научных основах иллюстрирования учебников. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. Вопросы теории учебника. Москва: Просвещение, 1978, с. 165 – 184.

ГОРОХОВА, А. *Чешский язык за один месяц. Самоучитель разговорного языка (серия Восток-Запад. Реальные самоучители иностранных языков)*. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006.

ГРАБЕ, В., ЗИМЕК, Р., МИЛОСЛАВСКИЙ, И. К сопоставительному изучению русского языка. In: *Доклады и сообщения чехословацкой делегации: 5-ый*

Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Прага, 1982.
Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1982, с. 129 – 134.

Грамматическая интерференция в условиях национально-русского двуязычия. В. В. ИВАНОВ (ed.). Москва: Наука, 1990.

ГРАНИК, Г. Г. О типах учебных текстов. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 3. *Структура учебника*. Москва: Просвещение, 1975, с. 73 – 85.

ГРАЧЁВА, Л. Е. Изучение фонетической интерференции в условиях искусственного триязычия. In: *Языковые контакты и интерференция*. А. П. КОМАРОВ (ed.) et al. Алма-Ата: Казахский государственный университет, 1984.

ГРОМЦЕВА, А. К. *Проблема самообразования учащихся на современном этапе развития советской школы. Автореферат диссертации, докт. пед. наук*. Ленинград, 1972.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. *Чеська мова*. Київ: Довіра, 2007.

ДАНИЛЕНКО, Л. І., ПАЛАМАРЧУК, О. Л. *Перекладаємо чеською: Українсько-чеські прийменникові і безприйменникові конструкції: Навчальний посібник*. Київ: Київський університет, 2001.

ДАРИНСКИЙ, А. В. О специфике конструирования учебников для вечерней (сменной) средней школы. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып.8. О конструировании учебника. Москва: Просвещение, 1980, с. 50 – 61.

ДЕРГАЧЕВА, Г. И. et al. *Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения*. Москва: Русский язык, 1983.

ДЖУРА, М. *Вивчаймо українську мову! = Let's learn Ukrainian!* Львів: Піраміда, 2007.

ДОБКИН, С. Ф. Полиграфическое качество учебной книги. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. Вопросы теории учебника. Москва: Просвещение, 1978. С. 211 – 234.

ДОБЛАЕВ, Л. П. *Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания*. Москва: Педагогика, 1982.

ДОБЛАЕВ, Л. П. *Логико-психологический анализ текста: на материале школьных учебников*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1969.

- ДОБЛАЕВ, Л. П. *Вопросы психологии понимания учебного текста*. Саратов: Саратовский университет, 1965.
- ДОВГИЙ, І. Інструментальні засоби дистанційного вивчення мови як іноземної. In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 2, 2007, с. 77 – 80.
- ДОНСКОЙ, Г. М. Как создавался учебник истории средних веков (о принципах и приемах авторского конструирования учебника). In: *Проблемы школьного учебника*. Вып.8. *О конструировании учебника*. Москва: Просвещение, 1980, с. 119 – 144.
- ДУКАДИНОВ, Л. Некоторые психологические проблемы чтения на начальном этапе обучения русскому языку в болгарской школе. In: *Тезисы докладов и сообщений участников международной конференции «Начальное обучение русскому языку как иностранному»: кафедра русского языка и литературы педагогического факультета Университета им. Палацкого в Оломоуце. Оломоуц – Лугачовице, 9-11 октября 1984 г.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1984, с. 22 – 24.
- ЖАЖА, С. Сопоставление в процессе изучения языковой системы и обучения языковым фактам. *Доклады и сообщения чехословацкой делегации: 5-ый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*: Прага, 1982. Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1982, с. 162 – 164.
- ЖЛУКТЕНКО, Ю. *Лингвистические аспекты двуязычия*. Киев: Вища школа, 1974.
- ЖЛУКТЕНКО, Ю. *Мовні контакти: проблеми інтерлінгвістики*. Київ: Видавництво Київського університету, 1966.
- ЗАГНІТКО, А., МИРОНОВА, Г. *Синтаксис української мови: теоретико-прикладний аспект*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- ЗАКИРЬЯНОВ, К. З. *Двуязычие и интерференция*. Уфа: Башкирский университет, 1984.
- Заочное обучение: настоящее и будущее*. Москва: МГЛУ, 2003.
- ЗАРУБИНА, Н. Д. *Текст: лингвистический и методический аспекты*. Москва: Русский язык, 1981.
- ЗАХАРОВ, В. Ф. Международное педагогическое общество в поддержку русского языка и сотрудничество русистов славянских стран на современном этапе. In: *Русский*

язык как инославянский. Выпуск II. Белград: Славистическое общество Сербии, 2010, с. 9 – 13.

ЗИМОВА, Я. Противоинтерференционные приёмы. In: M. ZATOVKAŇUK (ed.). *Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. Praha: SPN, 1979, с. 254 – 266.

Зіставне дослідження української, чеської та російської мов: збірник наукових праць. Київ: Наукова думка, 1987.

ЗУЕВ, Д. Д. *Школьный учебник*. Москва: Педагогика, 1983.

ЗУЕВ, Д. Д. Проблемы программирования активации дидактических функций современного школьного учебника в процессе его создания. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып.8. *О конструировании учебника*. Москва: Просвещение, 1980, с. 254 – 285.

ЗУЕВ, Д. Д. Термины и их определения. Структура современного школьного учебника. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 8. Москва: Просвещение, 1980, с. 330.

ЗУЕВ, Д. Д. Научно-организационные проблемы развития теории школьного учебника. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. *Вопросы теории учебника*. Москва: Просвещение, 1978, с. 245 – 258.

ЗУЕВ, Д. Д. Проблемы структуры школьного учебника. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 1. Москва: Просвещение, 1974, 28 – 46.

ИВАНОВА, З. Понимание русских слов болгарскими детьми, не изучавшими русского языка. In: *Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами: (Материалы международного симпозиума, 1971, Велико Тарново)*. София: Наука и искусство, 1973, с. 306 – 310.

ИЛЬИНА, Т. А. Особенности программированного учебника. In: *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1974, с. 125 – 150.

ИСАЧЕНКО, А. В. *Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: морфология I-II*. Москва: Языки славянской культуры, 2003.

Историческая типология славянских языков (фонетика, словообразование, лексика и фразеология). А.С. МЕЛЬНИЧУК (ed.). Киев: Наукова думка, 1986.

КАЛАМАНОВА Л. Н., СОРИНА М. М. К вопросу о стратегии отбора дидактических

- материалов для занятий РКИ с итальянскими учащимися. In: *Русское слово в мировой культуре. X Конгресс МАПРЯЛ*. СПб., 2003, с. 255 – 262.
- КАПИТОНОВА, Т. И., ЩУКИН, А. Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. Москва: Русский язык, 1979.
- КАРАЦЕВА, Л. М. Аудиовизуальный учебник для развития навыков устной речи на старших курсах. In: *Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 143 – 144.
- КАСПАРОВА, М. Г. Психологические аспекты самостоятельной работы студента в процессе овладения иностранным языком. In: *Организация самостоятельной работы по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. Сборник научных трудов*. Москва: МГИИ им. Мориса Тореза, 1987, с. 4 – 12.
- КЛЮЧКОВСЬКА, І. Основи концепції інтегративного підручника з української мови як іноземної. In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 4, 2009, с. 45 – 50.
- КОЛИНА, З. Н. К вопросу об учебных пособиях по русскому языку для студентов из союзных республик. In: *Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 132 – 133.
- КОЛОМІЄЦЬ, В. Т. Типологічні риси української літературної мови на фоні інших слов'янських. In: *Мовознавство*. №5, 1992, с. 3 – 11.
- Контрастивная лингвистика и методика преподавания иностранных языков*. Л. А. ЧЕРНЯХОВСКАЯ (ed.). Москва: МГПИ им. Мориса Тореза, 1987.
- КОНЧАРЕВИЧ, К. Родной язык в учебнике русского языка как инославянского. In: *Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков: V международный симпозиум: тезисы докладов (Белград – Ниш, 30 мая – 1 июня 2000 г.) = Stanje i perspektive naporednih proučavanja ruskog i drugih jezika*. В. Stankovič (ed.). Belgrad: Slavističko društvo Srbije: Filološki fakultet, 2000, с. 36 – 37.
- КОСТОМАРОВ, В. Г., МИТРОФАНОВА, О. Д. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам*. Москва: Русский язык, 1976.

КОШЕВСКА, Б., КУБИЦЕЛЬ, Э., ШИМАНДЕРСКА, В. К концепции исследований школьного учебника. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 5. *Методы анализа и оценки учебника*. Москва: Просвещение, 1977, с. 164 – 178.

Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: Аспекты работы. Г. Н. АВЕРЬЯНОВА (ed.). Ленинград: ЛГУ, 1987.

КУБИК, М. К вопросу о составлении практических пособий по русскому языку. In: *Доклады и сообщения чехословацкой делегации: 5-ый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*: Прага, 1982. Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1982, с. 196 – 202.

КУЛИШ, Л. Ю. Принципы составления пособий по обучению устной иноязычной речи в языковом вузе. In: *Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 128 – 131.

КУЛЮТКИН, Ю. Н. Анализ функциональных стилей учебного текста. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 5. *Методы анализа и оценки учебника*. Москва: Просвещение, 1977, с. 91 – 97.

КЫВЕРЯЛГ, А. А. К пониманию учащимися иллюстраций учебников естественно-математического цикла. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. *Вопросы теории учебника*. Москва: Просвещение, 1978, с. 185 – 196.

ЛАДЫЖЕНСКАЯ, Т. А. Типология и структура учебников русского языка (с точки зрения задач развития речи). *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. *Вопросы теории учебника*. Москва: Просвещение, 1978, с. 137 – 148.

ЛАТЫШЕВ, Х. Близкородственность как основополагающая методическая категория обучения русскому языку поляков. In: *Współzależność języków słowiańskich. Aspekt lingwistyczny i glottodydaktyczny*. J. BARTOSZEWSKA, M. GRABSKA (eds.). Gdańsk: Wydawnictwo uniwersytetu Gdańskiego, 1998.

ЛАСТОВЕЦЬКА, Г. К. Чеська мова. *Учбовий посібник для студентів неспеціальних відділів*. Львів: ЛДУ, 1973.

ЛЕБЕДИНСКИЙ, С. И. Речевая организация учащихся и стратегии обучения. In: *Русское слово в мировой культуре*. Санкт-Петербург 2003, с. 293 – 295.

ЛЕОНТЬЕВ, А. А. *Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Издательство Московского университета, 1970.

ЛЕОНТЬЕВ, А. А. Некоторые психолингвистические аспекты начального этапа процесса овладения языком. In: *Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе: сборник статей*. А. А. МИРОЛЮБОВ, Е. Ю. СОСЕНКО (eds.). Москва: Русский язык, 1976, с. 27.

ЛЕСНАЯ, Г. М. Проблемы преподавания украинского языка в близкородственной языковой среде. In: *Дипломат, иностранный язык и современность: X Межвузовские научно-методические чтения*. Москва: Дипломатическая академия МИД РФ, 2000, с. 62 – 66.

Лінгводидактика слов'янських мов як феномен культури: Тематичний збірник наукових праць. Н. Ф. ЗАЙЧЕНКО (ed.), О. С. СНИТКО, Г. М. МИРОНОВА et al. Київ: ІСДО, 1993.

ЛУКИЧ, Н. Совершенствование учебника в условиях современного обучения. In: *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1974, с. 179 – 193.

ЛЯХОВ, В. Н. *Искусство книги*. Москва: Советский художник, 1978.

ЛЯХОВИЦКИЙ М. В. Методика преподавания иностранных языков. Москва, 1981.

МАЗУРИК, Д. Державний стандарт з української мови як іноземної (від теорії до практики). *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 5, 2010, с. 10 – 14.

МАЗЯЖ, Ч. Направления развития теории вузовского учебника в ПНР. In: *Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 51 – 55.

МАРКУШЕВИЧ, А. И. Размышления о судьбах учебника. In: *Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение, 1974, с. 9 – 18.

МАУРИНА, И. Я. О содержании и построении таблиц в учебнике и фонде демонстрационных пособий. In: *Проблемы школьного учебника. Вып. 4. Учебник в системе средств обучения*. Москва: Просвещение, 1976, с. 159 – 172.

Методика преподавания русского языка как иностранного: для зарубежных филологов-русистов (включённое обучение). А. Н. ЩУКИН (ed.). Москва: Русский язык, 1990.

МИРОЛЮБОВ, А. А., ИЕВЛЕВА, З. Н. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения. In: *Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе: сборник статей*. А. А. МИРОЛЮБОВ, Е. Ю. СОСЕНКО (eds.). Москва: Русский язык, 1976.

НАЗАРЕНКО, Л. Чеська мова для українців (рецензія на підручник Ї. Гасіл, Н. Лобур, О. Паламарчук (Львів, ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2011.)). In: *Проблеми слов'янознавства*. Вип. 61. 2012, с. 3 – 4.

НАЙДЕНОВА, В. Особенности и трудности при усвоении сербохорватского языка болгарскими. In: *Izučavanje slovenskih jezika, književnosti i kultura u inoslovenskoj sredini: međunarodni simpozijum povodom 120-godišnjice Katedre za ruski jezik i 50-godišnjice Slavističkog društva Srbije = Izučeniye slavjanskih jazykov, literatur i kul'tur v inoslavjanskoj srede: međunarodnyj simpozium posvjaščennyj 120-letiju Kafedry russkogo jazyka i 50-letiju Slavističeskogo obščestva Serbii*. В. Stanković (ed.). Beograd: Katedra za slavistiku Filološkog fakulteta: Slavističko društvo Srbije, 1998.

Нариси з контрастивної лінгвістики: збірник наукових праць. Ю. О. ЖЛУКТЕНКО (ed.). Київ: Наукова думка, 1979.

НЕСТЕРСКАЯ, Л. А. Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. In: *Тезисы докладов и сообщений международной конференции «Начальное обучение русскому языку как иностранному»: кафедра русского языка и литературы педагогического факультета Университета им. Палацкого в Оломоуце: Оломоуц – Лугачовице, 9-11 октября 1984 г.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1984, с. 61

Обзор литературы о методах анализа текста учебников ГДР и СФРЮ. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 5. Методы анализа и оценки учебника. Москва: Просвещение, 1977, с. 181 – 194.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка. Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы. Москва: Издательство МГЛУ, 2003.

ОЖЕГОВ, С. И., ШВЕДОВА, Н. Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Азбуковник, 1998.

- ОНИЩУК, В. А. Психолого-дидактические требования к заданиям и упражнениям в учебнике. In: *Проблемы школьного учебника*. Вып. 3. Структура учебника. Москва: Просвещение, 1975, с. 130 – 137.
- ОРЕХОВА И. А. Языковая среда. Попытка типологии. In: *Русское слово в мировой культуре*. Санкт-Петербург: Политехника, 2003, с. 331 – 336.
- ОСТАПЕНКО, В. И. *Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе*. Москва: Русский язык, 1987.
- ПАЛАМАР, Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів. In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 3, 2008, с. 40 – 47.
- ПАЛАМАРЧУК, О. Л., АНТОНЕНКО, О. В., ГАСІЛ, Ї. *Чеська мова: крок за кроком: Навчальний посібник*. Київ: Київський університет, 2012.
- ПАЛЕЙ, И. Р. *Начальное преподавание русского языка: Краткие методические указания для учителей, занимающихся со взрослыми*. Москва: Учпедгиз, 1951.
- ПЕРОВСКИЙ, Е. И. Методическое построение и язык учебника для средней школы. In: *Известия АПН РСФСР*. Вып. 63, 1955, с. 3 – 139.
- ПЕХЛИВАНОВА, К. Зрительная наглядность в преподавании близкородственных языков. In: *Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами: (Материалы международного симпозиума, 1971, Велико Тарново)*. София: Наука и искусство, 1973, с. 88 – 90.
- ПИЛЬВРЕ, У. В. К реализации принципа наглядности. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 8. О конструировании учебника. Москва: Просвещение, 1980, с. 74 – 84.
- ПОПКОВ, А. В. Из истории иллюстрирования школьных учебников. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. Вопросы теории учебника. Москва: Просвещение, 1978, с. 197 – 210.
- ПОПОВ, К. Г. *Типичные для болгар трудности в русском языке*. София: Народна просвета, 1974.
- Проблемы вузовского учебника*. Москва: Издательство Московского университета, 1979.

Программа и методические указания экспериментального курса по чешскому языку для учащихся 6-7-х классов. Л. А. КОМНЯЦКАЯ (ed.). Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 1997.

ПРОТАСОВА, Е. Ю., РОДИНА, Г. М. *Русский язык для дошкольников: учебно-методическое пособие для двуязычного детского сада.* Санкт-Петербург: Златоуст, 2006.

ПРУДНИКОВА, А. В. О методах изложения теоретического материала в учебниках русского языка для средней школы. In: *Проблемы школьного учебника.* Москва: Просвещение, 1974, с. 85 – 92.

Психология и педагогическая практика. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол). In: *Вопросы психологии.* 1983, 6, с. 57 – 80.

ПУРМ, Р. К теории учебника иностранного языка (с установкой на учебник русского языка как иностранного). In: *Vysoká škola pedagogická v Hradci Králové. Pedagogická fakulta. Studie rusistické.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, s. 57 – 76.

Пути совершенствования учебного процесса при заочном обучении иностранным языкам. Сборник научных трудов. Москва: МГИИ им. Мориса Тореза, 1988.

ПУШКАР, М. А. *Курс лекцій з сучасної чеської літературної мови (Для студентів університету).* У двох частинах. Львів, 1963.

ПУШКАР, М. А. *Лексика чеської літературної мови.* Львів, 1995.

РОЗКОВЦОВА, Л. К противоинтерференционным упражнениям в плане грамматическом. In: М. ЗАТОВКАЊУК (ed.). *Mezijazyková a vnitrojazyková interference.* Praha: SPN, 1979, с. 269 – 271.

Русский синтаксис в сопоставлении с чешским. М. KUBÍK (ed.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

Русский язык и методика его преподавания нерусским. Сборник статей. Москва: Университет Дружбы Народов, 1973.

Русский язык в современном мире. Москва: Наука, 1974.

РЫВЧИН, В. И. *О художественном конструировании учебников.* Москва: Книга, 1980.

РЫВЧИН, В. И. Некоторые особенности оформления и конструкции учебника. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 6. *Вопросы теории учебника*. Москва: Просвещение, 1978, с. 151 – 164.

РЫВЧИН, В. И. Проблемы типологии иллюстративного материала. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 3. *Структура учебника*. Москва: Просвещение, 1975, с. 161 – 177.

РЫВЧИН, В. И. Издательское конструирование учебников. *Проблемы школьного учебника*. Вып.8. *О конструировании учебника*. Москва: Просвещение, 1980, с. 286 – 296.

РЯБОКОНЬ, А. В. Как обеспечить средствами самоучителя ориентацию автолингводидакта в условиях его деятельности? In: *Язык, сознание, коммуникация*, №16, 2001, с. 103 – 109.

РЯБОКОНЬ, А. В. Отражение специальности учащихся в самоучителе русского языка для общеязыковой довузовской самоподготовки зарубежных деловых людей. In: *Язык, сознание, коммуникация*, №6, 1998, с. 20 – 26.

РЯБОКОНЬ, А. В. Самоучитель иностранного языка как канал опосредованного педагогического общения автора и автолингводидакта. In: *Язык, сознание, коммуникация*, №2, 1997, с. 106 – 114.

СВЕТЛИК, Я., БАЛАЖ, Г. К вопросам сопоставительного изучения грамматического строя русского и словацкого языков. In: *Доклады и сообщения чехословацкой делегации: 5-ый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы*: Прага, 1982. Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1982, с. 327 – 331.

СЛАБУХО, О. А. Реализация системы упражнений в современных школьных учебниках по второму иностранному (немецкому) языку. *Вестник ТГПУ*. Вып. 1 (103), 2011, с. 48 – 52.

СОКІЛ, Б. Деякі думки щодо підручника з української мови як іноземної (початковий рівень). In: *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Вип. 3, 2008, с. 35 – 39.

- Сопоставительная и описательная лингвистика: сборник научных трудов.* А. Г. ШИРОКОВА (ed.). Москва: Университет дружбы народов, 1987.
- Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку.* В. Н. ЯРЦЕВА (ed.). Москва: Наука, 1987.
- СОХОР, А. М. *Логическая структура учебного материала: вопросы дидактического анализа.* Москва: Педагогика, 1974.
- СОХОР, А. М. О дидактической переработке материала науки в учебниках (на примере физики). *Проблемы школьного учебника.* Вып. 6. *Вопросы теории учебника.* Москва: Просвещение, 1978, с. 89 – 100.
- СЫРКОВА, И. *Чешский с «нуля».* Москва: АСТ Восток-Запад, 2007.
- СТАНКОВИЧ, Б. О перспективах русистики в славянском мире. In: *Русский язык как инославянский. Вып. 2. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении.* Б. СТАНКОВИЧ (ed.). Белград: Славистическое общество Сербии, 2010, с.14 – 24.
- СТАНКОВИЧ, Б. О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского. In: *Русский язык как инославянский. Выпуск I. Современное изучение русского языка и русской культуры в инославянском окружении.* Б. СТАНКОВИЧ (ed.). Белград: Славистическое общество Сербии, 2009, с. 8 – 10.
- ТАЛЫЗИНА, Н. Ф. Место и функции учебника в учебном процессе. In: *Проблемы школьного учебника.* Вып. 6. *Вопросы теории учебника.* Москва: Просвещение, 1978, с. 18 – 33.
- Теория и практика изучения славянских языков.* Р. П. УСИКОВА, О. Н. ШАПКИНА (ed.). Москва: Московский университет, 1988.
- Теория и практика современного учебника иностранного языка. Сборник научных трудов.* Н. И. ГЕЗ (ed.). Москва: МГИИ им. Мориса Тореза, 1987.
- Тести для контролю знань з дисципліни «Іноземна мова (чеська)»: для студентів 3-4 курсів денної форми навчання напрямку підготовки «Міжнародні відносини».* Львів: Видавництво Львівської комерційної академії, 2009.

Типология грамматических систем славянского пространства: коллективная монография. Москва: Институт славяноведения РАН, 2006.

ТОНЧЕВА, М. Проблемы активизации близкой лексики. In: *Теория и практика современного учебника иностранного языка. Сборник научных трудов.* Н. И. ГЕЗ (ed.). Москва: МГИИ им. Мориса Гореза, 1987, с. 76 – 79.

ТУПАЛЬСКИЙ, Н. И. Методика оценки качества учебников. *Проблемы школьного учебника.* Вып. 5. *Методы анализа и оценки учебника.* Москва: Просвещение, 1977, с. 55 – 67.

Українська мова: енциклопедія. В. М. РУСАНІВСЬКИЙ (ed.) et al. Київ: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007.

ФОРМАНОВСКАЯ, Н., ТУЧНЫ, П. *Русский речевой этикет в зеркале чешского.* Москва: Русский язык; Прага Государственное педагогическое издательство, 1986.

Функционирование русского языка в близкородственном языковом окружении. Г. П. ИЖАКЕВИЧ (ed.). Киев: Наукова думка, 1981.

ЦАРУК, О. *Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри.* Дніпропетровськ: Наука і освіта, 1998.

ЧЕХОВА, Е., ТРАБЕЛСИОВА, Х., ПУТЦ, Х. *Хочете говорити по-чеському?* Том 1. Либерец: Putz Harry, 1999.

Чешский для русских. Н. CONFORTIOVÁ, Р. TUČNÝ (eds.). Praha: SPN, 1976.

ЧУДАКОВ, А. П. О характере текста учебника. *Проблемы школьного учебника.* Вып. 3. *Структура учебника.* Москва: Просвещение, 1975, с. 86 – 103.

ЧУМАК, В. В., ЧУМАК, О. Г. *Українська мова як іноземна у системі кредитно-модульного навчання: навчальний посібник.* Київ: Знання, 2011.

ШЕЛИНГЕР, Н. А. Проблемы реализации некоторых дидактических принципов обучения в учебнике немецкого языка для заочников. In: *Проблемы вузовского учебника.* Москва: Издательство Московского университета, 1979, с. 124 – 125

ШИРОКОВА, А. Г. *Чешский язык: учебник для филологических факультетов государственных университетов и педагогических вузов СССР.* Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1961.

- ШИРОКОВА, А. Г., et al. *Учебник чешского языка (для 1 и 2 курсов): для студентов вузов, обучающихся по специальности «Славянские языки и литература»*. Москва: Высшая школа, 1973.
- ШИРОКОВА, А. Г., et al. *Учебник чешского языка (для 3-5 курсов): для студентов вузов, обучающихся по специальности «Славянские языки и литература»*. Москва: Высшая школа, 1981.
- ШТРИЦЕЛЬ, Х. АЙЗЕНХУТ, В. Из опыта исследования учебников. *Проблемы школьного учебника*. Вып. 5. *Методы анализа и оценки учебника*. Москва: Просвещение, 1977, с. 156 – 163.
- ЩУКИН, А. Н., КАПИТОНОВА, Т. И. *Современные методы обучения русскому языку иностранцев*. Москва: Русский язык, 1979.
- ЩУКИН, А. Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика*. Москва: Филоматис, 2004.
- ЮСУПОВ, У. К. Лингводидактический аспект сопоставительного изучения языков. In: *Сопоставительная лингвистика и обучение неродному языку*. В. Н. ЯРЦЕВА (ed.). Москва: Наука, 1987, с. 193 – 200.
- Языки мира. Славянские языки*. Москва: Академия, 2005.
- Языковые контакты и интерференция*. А. П. КОМАРОВ (ed.) et al. Алма-Ата: Казахский государственный университет, 1984.
- AIZPURVIT, J. *Český jazyk – 2000: Učebnik češského jazyka*. Praha, 2000.
- ANDERŠ, J. *Ukrajiniština vážně a vesele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.
- Angličtina pro samouky a věčné začátečníky*. Brno: Computer Press, 2009.
- ANTONENKO, O., HASILOVÁ, H., HASIL, J., LOBUR, N., PALAMARČUK, O. *Kultura českého národa – tradice a současnost: učební příručka*. Львов, 2010.
- BALEY, S. Psychologiczne podstawy samokształcenia. In: *Pedagogika dorosłych*. Warszawa: PZWS, 1965.
- BANDURA, L. *O procesie uczenia się*. Warszawa: PZWS, 1972.

- Vademecum lektora języka polskiego*. B. BARTNICKA, L. KACPZAK, E. ROHOZIŃSKA (eds.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1992.
- BARTOŇKOVÁ, H., CIMBÁLNÍKOVÁ, L. *Jak psát distanční text*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010.
- Typologia i konfrontacja = Типология и сопоставление*. A. BARTOSZEWICZ, J. V. PETRUCHINA, (eds.). Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1993.
- BARTRAM, M., WALTON, R. *Correction*. London: Language Teaching Publication, 1991.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Jak psát studijní text pro distanční vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Jak psát "distančně"*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008.
- BEREZOWSKI, E. Korespondencyjne oddziaływanie na proces samokształcenia. In: *Konsultacje w szkole korespondencyjnej*. Warszawa: PZWS, 1963.
- BETTERMANN, CH. et al. *Studio d B1*. Plzeň: Fraus, 2008.
- Bilingvismus a interference – slovanské jazyky*. J. SVOBODOVÁ (ed.). Plzeň: Západočeská univerzita, 2014.
- BIRKENBIHL, V. F. *Jak se učí chlapi a jak děvčata: rozdíly ve stylu učení, které byste měli znát: čtení a psaní s příklady, jak se učit*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2009.
- BLAŽEK, J. *Pokyny pro autory a recenzenty učebnic všeobecně vzdělávacích předmětů v učňovském a odborném školství*. Praha: SPN, 1979.
- BRADÁČOVÁ, Z. Zřetel k mateřtině žáků v zahraničních učebnicích ruštiny. In: *Cizí jazyky*, roč. 44, 2000/2001, č. 5, s. 147 – 149.
- BRČÁKOVÁ, D. *Sorok kovarnych voprosov češskoj grammatiki*. Praha: Karolinum, 2002.
- BUDOHORSKA, W., WŁODARSKI, Z. *Psychologia uczenia się*. Warszawa: PWN, 1977.
- BUTLER, D. Z zagadnień metodycznych początkowego kursu polszczyzny jako języka obcego. In: *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego: wybór artykułów*. J.

- LEWANDOWSKI (ed.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, c. 182 – 216.
- CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.
- CUNNINGSWORTH, A., TOMLINSON, B. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Oxford: Heinemann, 1984.
- ČECHOVÁ, E., TRABELSIOVÁ, H., PUTZ, H. *Хочете говорити по-чеському?* 1. díl. Liberec: Harry Putz, 1999.
- ČECHOVÁ, M., ZIMOVÁ, L. Pravopisné problémy žáků-cizinců (ve srovnání s českými žáky). In: *Český jazyk a literatura*, roč. 55, č. 2, 2004/2005, s. 59 – 66.
- ČERVENKOVÁ, I. *Žák a učebnice - užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.
- Čeština pro cizince: le tchèque sur la base du français*. Praha: SPN, 1970.
- ČIŽMÁROVÁ, M. *Ukrajinský jazyk pre Slovákov*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2011.
- DALEWSKA-GREŃ, H. *Języki słowiańskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2002.
- DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: University Press, 1991.
- DRBOHLAV, D., JANSKÁ, E., ŠELEPOVÁ, P. Ukrajinská komunita v České republice. In: T. ŠIŠKOVÁ (ed). *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001.
- DUBIN, F., OLSHTAIN, E. *Course design: developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- DICKINSON, L. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press 1991.
- Didaktische typografie*. Leipzig: VEB Fachbuchverlag, 1984.
- DRBOHLAV, D. et al. Ukrajinská komunita v České republice. In: *Menšiny a migranti v České republice*. T. ŠIŠKOVÁ (ed.). Praha: Portál, 2001, s. 89 – 98.
- EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London/New York: Longman, 1990.
- EGER, L. *Jak tvořit distanční text*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2001.

- ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- FENCLOVÁ, M. *Jazykové probuzení: jazyková příprava pro základní školu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005.
- FLÍDROVÁ, H., ŽAŽA, S. *Синтаксис русского языка в сопоставлении с чешским*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005.
- GAŁECKI, Z. Język polski jako drugi język słowiański w szkole wyższej na Ukrainie. In: *Nauczanie języków słowiańskich jako obcych w środowisku słowiańskim - stan obecny a perspektywy / materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, która odbyła się 24. - 25. 04. 2008 r. w Bańskiej Bystrzycy*. G. OLCHOWA (ed.). Banská Bystrica: Uniwezita Mateja Bela, 2008, s. 27 – 36.
- GJUROVÁ, N. *Čeština jako cizí jazyk pro začínající školáky. Metodika pro učitele*. Praha: Portál, 2011.
- GRÁC, J. *Psychológia samoučenia*. Bratislava: Obzor, 1978.
- GRANT, N. *Making the Most of Your Textbook*. London: Longman, 1987.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština z druhé strany, aneb, Čeština v roli jazyka nemateřského*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2010.
- HÁDKOVÁ, M. *Čeština s druhé strany*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2008.
- Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*. B. J. ZIMMERMAN, D. H. SCHUNK (eds.). New York, NY: Routledge, 2011.
- HARTL, P. *Kompendium pedagogické psychologie dospělých*. Praha: UK Karolinum, 1999.
- HASIL, J., HASILOVÁ, H. *Tschechisch für Anfänger*. Praha: ISV, 1995.
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HOLÁ, L., et al. *První týdny s českým jazykem: manuál 1 pro výuku češtiny žadatelů o mezinárodní ochranu*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Чеська граматика – коротко про головне*. Praha: Akropolis, 2010.
- HOLÁ, L., BOŘILOVÁ, P. *Čeština Expres 1. + příloha*. Praha: Akropolis, 2015.

- HORÁKOVÁ, M. *Dlouhodobé trendy ve vývoji pracovních migrací v České republice*. Praha: VÚPSV, 2008.
- HORNOVÁ, H., KOLÁČ, M., MEJTŮV, P. *Чешский язык: пособие для самостоятельного изучения*. Praha: Humanitarian technologies, 1999.
- HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002.
- HRDLIČKA, M. *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum, 2009.
- HRONOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk: vstupní kurs a základní gramatika*. Praha: Didakta, 2009.
- CHAMRAJEVA, J., IVANOVA, E., BRONIARZ, R. *Vremena 1: kurz ruského jazyka pro začátečníky*. Dubicko: INFOA, 2009.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Akademie, 2006.
- JAMES, C. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London/New York: Longman, 1998.
- JANČÁKOVÁ, J., JANČÁK, P. *Mluva českých reemigrantů z Ukrajiny*. Praha: Karolinum, 2004.
- JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2007.
- JELÍNEK, M. Charakteristika stylu učebních textů. In: *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace: sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. - 15. 9. 1996 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 54 – 63.
- JELÍNEK, S. Vývojové proměny učebnic cizích jazyků. In: *Cizí jazyky*, roč. 55, č. 1, 2011/12, s. 3 – 7.
- Język polski jako obcy. Programy nauczania na tle badań współczesnej polszczyzny: zbiór materiałów opracowanych przez Komisję Ekspertów Ministerstwa Edukacji Narodowej*. W. MIODUNKA (ed.). Krakow: Uniwersytet Jagiellonski, 1992.

- JÍRA, O.; RAMPOUCHOVÁ, J.; VESELÝ, V. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004.
- KARAŚ, S. *Samokształcenie w zawodzie: organizacja i technika uczenia się*. Warszawa: WSR, 1986.
- KARAŚ, S. *Sztuka samokształcenia*. Poznań: Sorus, 1994.
- KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 1., Slovo úvodní. Velká didaktika. Informatorium školy mateřské. Brána jazyků otevřená. Navržení krátké*. Praha: SPN, 1958.
- Konfrontační studium ruské a české gramatiky a slovní zásoby = Коноставительное изучение грамматики и лексики русского и чешского языков*. A. G. ŠIROKOVA, V. HRABĚ (eds.). Praha: Univerzita Karlova, 1983.
- KORČÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- KOSTELECKÁ Y. et al. *Žáci-cizinci v základních školách: fakta, analýzy, diagnostika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013.
- KRUCKA, B. *Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji (na podstawie języka polskich studentów ze Wschodu)*. Lask-Warszawa: Leksem, 2006.
- KULPA, J. *Umiejętność studiowania*. Kraków: [s.n.], 1968.
- LACHOUT, M. *Kde bydlí řeč: jazyk a myšlení - osvojování, modely a praxe*. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012.
- LANDY-TOLWIŃSKA, J. *Od samouctwa do samokształcenia*. Warszawa: PWN, 1968.
- LEONTIYEVA, J., VÁVRA, M. *Postoje k imigrantům*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2009.
- LEŠKA, O., SAVICKÝ, N., ŠIŠKOVÁ, R. *Mluvnice současné ukrajinštiny*. Praha: Slovanský ústav, Euroslavica, 2001.
- LEVINE, A., REVES, TH., LEAVER, B. L. Relationship Between Language Learning Strategies and Israeli Versus Russian Cultural-Educational Factors. In: *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. R. L. OXFORD (ed.) Honolulu:

University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1996, s. 35 – 45.

LEWANDOWSKI, J. *Nauczanie języka polskiego cudzoziemców w Polsce: Monografia glottodydaktyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 1985.

LIPÍŃSKA, E. *Z polskim na ty: podręcznik do nauki języka polskiego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, 2006.

LOJOVÁ, G. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: Niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2005.

Intercultural competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe. Volume 2, The adult learner. A. LORENTSEN, A. AARUP JENSEN, K. JAEGER (eds.). Aalborg: Aalborg University Press, 1995.

LOTKO, E. *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny: soubor statí*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997.

LOEWE, H. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha: SPN, 1977.

MAŇÁK, J. Funkce učebnice v moderní škole. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 19 – 26.

MARTINKOVÁ, V. Zahraniční učebnice jako zdroj inspirace pro tvorbu nových českých učebnic. In: J. PRŮCHA (ed.). *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu*. Praha: Univerzita Karlova, 1992, s. 57 – 72.

MARTINKOVÁ, V., VÁŇOVÁ, M. *Tvorba učebnic: grantový úkol: výzkumná zpráva. I. část*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.

MATULKA, Z. *Metody samokształcenia*. Warszawa: WSP, 1983.

MATULKA, Z. *Selekcja i synteza informacji w procesie samokształcenia*. Warszawa: PWN, 1979.

MAZÁČOVÁ, N. Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi se zvláštním zřetelům k jazykovým učebnicím. In: VALIŠOVÁ A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum, 2004, s. 289 – 297.

MAZIARZ, C. *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa: PZWS, 1965.

- MAZIARZ, C. *Proces samokształcenia*. Warszawa: PZWS, 1966.
- MAZIARZ, C. *Dydaktyka studiów dla pracujących. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: PWN, 1976.
- Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. T. ŠIŠKOVÁ (ed.). Praha: Portál, 2001.
- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego: wybór artykułów*. LEWANDOWSKI (ed.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980.
- Mezijazyková a vnitrojazyková interference*. M. ZATOVKAŇUK (ed.). Praha: SPN, 1979.
- MILLER, M. L. *Teaching and Learning in Adult Education*. New York: Macmillan, 1964.
- Mluvnice současné ukrajinštiny*. LEŠKA, O. et al. Praha: Euroslavica, 2001.
- MOULEOVÁ, A., LEXO VÁ, P. *Anglický jazyk I*. Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006.
- MROVĚCOVÁ, L. *Čeština I pro zahraniční studenty hovořící slovanskými jazyky: učební text*. Karviná: Slezská univerzita v Opavě, Obchodně podnikatelská fakulta v Karviné, 2007.
- MROVĚCOVÁ, L. *Чешский язык для русскоговорящих*. Brno: Computer Press, 2009.
- MUNBY, J. *Communicative Syllabus Design: a Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-specific Language Programmes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998.
- MYRONOVA, H. *Praktický kurs ukrajinštiny. I*. Brno: Masarykova univerzita, 1999.
- MYRONOVA, H. *Praktický kurs ukrajinštiny. II*. Brno: Masarykova univerzita, 2001.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- NUNAN, D. *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- NÝVLTOVÁ, D., PINKOVÁ, J. *Česky v Česku: pro studenty se znalostí ruštiny*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy UK, Akropolis, 2008.
- OŚMELAK J. *Jak uczyć się samodzielnie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1984.

- PAROLKOVÁ, O. NOVÁKOVÁ, J. *Чешский язык для русских: Мой лучший чешский друг*. Praha: Bohemika, 1998.
- PAVLÍKOVÁ, E., SLÁDEK, K. a kol. *Sociální situace a religiozita ukrajinských migrantů v ČR*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2009.
- PAVLOVKIN, M. MACKOVÁ, Z. *Žiak a učebnica: psychologické východiska tvorby učebníc pre mladších žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989.
- PEI, M. *How to Learn Languages and What Languages to Learn*. New York: Harper & Row, 1966.
- PELIKÁNOVÁ, D., RUBIO, G., JOSEPHSON, J. *Don't Give Up: Motivating Adult Students to Complete Language Courses*. Praha: Projekt Don't Give Up!, 2009.
- PFEIFFER, W. *Teoretyczne podstawy preparacji materialow glottodydaktycznych*. Poznań, 1975.
- PEARCE, D. *A guide to planning and administering government school textbook projects: with special emphasis on cost-reduction factors*. Paris: Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education Unesco, 1988.
- PIETER, J. *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa: Nasza księgarnia, 1963.
- PIETRASIŃSKI, Z. *Sztuka uczenia się*. Warszawa: Wiedza powszechna, 1990.
- PISTORIUS, V. *Jak se dělá kniha*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2011.
- PLUSKAL, Miroslav. *Teorie tvorby učebnic a metody jejich hodnocení: Habilitační práce*. Olomouc, 1996.
- POŁTURZYCKI, J. *Ucz się sam. O technice samokształcenia*. Warszawa: IW CRZZ, 1974.
- POTURZYCKI, J. *Wdrażanie do samokształcenia*. Warszawa: WSP, 1983.
- Poradnik metodyczny dla nauczycieli polonijnych*. K. KRAKOWIAK, J. MAŃDZIUK (eds.). Lublin: Polonia, 1986.
- PORÁK, J. *Чешский язык: учебник для начинающих*. Praha: SPN, 1978.
- PORÁK, J. *Učebnice češtiny na základě ruštiny*. Praha: Univerzita Karlova, 1984.
- PÖSINGEROVÁ, K. *Problematika negativních transferů při výuce polského jazyka v českém jazykovém prostředí*. Praha: Karolinum, 2001.

- POSPÍŠIL, I. *Slavistika na křižovatce*. Brno: SVN Regiony, 2003.
- Preparing Textbook Manuscripts: a Guide for Authors in Developing Countries*. A. J. LOVERIDGE, (ed.) et al. Paris: UNESCO, 1970.
- Problematika výběru učiva pro vyučování ruštině v české škole, otázky jeho prezentace a nácviu v učebnicích (učebních pomůckách) a při vlastním vyučovacím procesu: sborník katedry slavistiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002.
- PRŮCHA, J. *Jak psát učební texty pro distanční studium: (malá abeceda pro autory)*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita, Regionální centrum celoživotního vzdělávání, 2003.
- PRŮCHA, J. *Studijní příručka - teorie, tvorba a hodnocení učebnic: (pro autory a recenzenty učebnic a učebních textů)*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1989.
- PRŮCHA, J. *Hodnocení obtížnosti učebnic. Struktury a parametry učiva*. Praha: SNTL, 1984.
- PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998.
- PRŮCHA, J. *Učení z textu a didaktická informace*. Praha: Akademia, 1987.
- PRŮCHA, J. Možnosti výzkumu učebnic ve vztahu k učení. In: KNECHT, P.; JANÍK, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2008, s. 27 – 35.
- PURM, R. K teorii učebnice cizího jazyka. In: *Cizí jazyky*, roč. 40, 1996/97, č. 7 – 8, s. 111 – 112.
- PURM, R. K využívání teorie učebnice cizího jazyka. In: *Cizí jazyky*, roč. 41, 1997/98, č. 5 – 6, s. 78 – 79.
- PURM, R. Individualizace vyučování a učebnice cizího jazyka. In: *Cizí jazyky*, roč. 41, 1997/98, č. 7 – 8, s. 111 – 112.
- REPKA, R. Teoretické východiska tvorby učebnic cudzích jazykov. In: *K teórii a praxi tvorby učebnic*. Bratislava: SPN, 1979, s. 351 – 379.
- REŠKOVÁ, I., PINTAROVÁ, M. *Chceme si porozumět a domluvit se: manuál 2 (část A) pro výuku češtiny žadatelů o mezinárodní ochranu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

ROMAŠEVSKÁ, J. *Vybrané výslovnostní problémy při studiu češtiny jako cizího jazyka: výuka na pozadí ruštiny*. Praha, 2007. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Ústav bohemistických studií.

RUDNIAŃSKI, J. *Jak się uczyć?* Warszawa: WSP, 1980.

SERETNY, A., LIPÍŃSKA, E. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, 2005.

SIKOROVÁ, Z. Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol. In: *Učebnice pod lupou*. J. MAŇÁK, D. KLAPKO. (eds.). Brno: Paido, 2006, s. 31 – 39.

SIKOROVÁ, Z. *Hodnocení a výběr učebnic v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007.

SIKOROVÁ, Z. *Učitel a učebnice: užívání učebnic na 2. stupni základních škol*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010.

SKALIČKA, V. *Typ češtiny*. Praha: Slovanské nakladatelství, 1951.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.

SLAVÍK, M., MILLER, I. *Materiální didaktické prostředky: modul výuky pro řízené samostudium*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Katedra pedagogiky, 2002.

SMETÁČEK, V. *Čtivost textů pro děti*. Praha: Albatros, 1973.

SMIRNOW, A. A. *Psychologia zapamiętywania*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1951.

SOUČKOVÁ, E. et al. *Interference v ruské skladbě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

SPASOWSKI, W. *Zasady samokształcenia*. Warszawa: KiW, 1961.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006.

STRAKOVÁ, V. *Referujeme rusky. Příručka ruského odborného vyjadřování*. Praha: Academia, 1989.

SVOBODOVÁ, J., RYKOVSKÁ, M. *Ruský jazyk pro začátečníky 1*. Plzeň: Fakulta pedagogická, 2007.

SVOBODOVÁ, J. Učební text a komunikace. In: *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace: sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. - 15. 9. 1996 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 122 – 126.

SWEET, H. *The Practical Study of Languages: a Guide for Teachers and Learners*. London: Oxford University Press, 1972.

ŠEBESTA, K., ŠKODOVÁ, S. *Čeština – cílový jazyk a korpusy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012.

ŠEBESTA, K. Výchova k recepci textu a učebnice mateřského jazyka. In: *Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace: sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. - 15. 9. 1996 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, s. 214 – 216

ŠKODA, J., DOULÍK, P. *Tvorba a hodnocení didaktických testů: cvičebnice pro studenty učitelství a účastníky kurzu DPS*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007.

ŠKODOVÁ, S., ŠTINDLOVÁ, B. Možnosti signálního ztvárnění gramatických pravidel v učebnicích cizích jazyků. In: *Euro litteraria & Euro lingua*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, s. 307 – 314.

ŠOURKOVÁ, A., ZAJÍČKOVÁ, J. a kol. *Interference v ruské morfologii*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

Tangram aktuell 1: Deutsch als Fremdsprache – Niveaustufe A1. Mitarbeit an der Tangram aktuell-Bearbeitung: Anja Schümann; české přepracování Martin Všetíček, Andrea Mackensen. Ismaning: Hueber, 2006.

TOMAN, J. *Jak studovat a učit se cizím jazykům*. Praha: SPN, 1960.

Tvorba učebnic: Sborník. 2. Strukturní prvky učebnice. V. MICHOVSKÝ (ed.). Praha: SPN, 1977.

Tvorba učebnic: (súbor predpisov). M. KOČKA (ed.). Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1981.

- Učebnice pod lupou*. J. MAŇÁK, D. KLAPKO (eds.). Brno: Paido, 2006.
- Ukrajínština pro Čechy a Slováky*. J. MORAVEC, M. ZATOVKAŇUK (eds.). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
- URBAŇCZYK, F. *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław: Ossolineum, 1973.
- URBAŇCZYK, F. *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*. Warszawa: PZWS, 1959.
- URBAŇCZYK, F. *Problemy oświaty dorosłych*. Warszawa: PZWS, 1973.
- Ústní zkoušky z cizího jazyka a Společný evropský referenční rámec = Egzaminy ustne z języka obcego a Europejski system oceny kształcenia językowego*. M. HÁDKOVÁ, G. BALOWSKA (eds.). Praha: Univerzita Karlova, 2006.
- VALENTA, M. *Koncepce a tvorba učebnic*. Olomouc: Netopýr, 1997.
- VEČERKA, R. *Charakteristiky současných slovanských jazyků v historickém kontextu*. Praha: Euroslavica, 2009.
- VESELÝ, J. *Problematika vyučování ruštině jako blízkce příbuznému jazyku*. Praha: SPN, 1985.
- VESELÝ, J. Potenciální slovník receptivní při osvojování a užívání ruštiny. *Ruský jazyk*, 1971 – 72, č. 1 – 2, s. 19 – 27.
- VESELÝ J. Technika kompenzačního vyjadřování při ústním projevu v ruštině. *Ruský jazyk*, 1971 – 72, IX, s. 404 – 413.
- VITLIN, Ž. L. *Výuka dospělých cizím jazykům: Metodická doporučení se speciálním zřetelem na psychologické zvláštnosti dospělých v procesu výuky cizím jazykům*. Olomouc: Kraj. ped. ústav, 1981.
- VYMAZAL, F. *Malorusky snadno a rychle*. Praha: F. Bačkovský, 1900.
- WACLAWIECOVÁ, B., SLADOVNÍKOVÁ, Š. *Němčina I – gramatika a konverzace*. Orlová: Obchodní akademie Orlová, 2006.
- WEINREICH, U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Hague: Mouton, 1968.
- WILKINS, D. A. *Second-language Learning and Teaching*. London: Arnold, 1974.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses: a Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WOJCIECHOWSKI, K. Samokształcenie w praktyce i teorii. In: *Pedagogika dorosłych*. Warszawa: PZWS, 1965.

WÓJCIK, T. *Językoznawcze aspekty metodyki nauczania języka rosyjskiego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, 1973.

WOYTOWICZ-NEYMANN, M. *Dorośli a nauczanie języków obcych*. Wrocław: Zakł. Narodowy im. Ossolińskich, 1970.

WOŹNIAKOWSKI, W. *Glottodydaktyka w świetle zjawiska bilingwizmu naturalnego*. Wrocław: Ossolineum, 1982.

YALDEN, J. *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. Oxford: Pergamon, 1983.

Z badań nad podręcznikiem szkolnym: praca zbiorowa. B. KOSZEWSKA (ed.); Instytut programów szkolnych Ministerstwa oświaty i wychowania. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych. F. GRUCZA (ed.). Warszawa: Uniwersytet Warszawski 1988.

ZAKLECKA, O. Z praktyki nauczania języka polskiego jako obcego na Ukrainie Zachodniej. In: *Język polski w kraju i za granicą: materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej Polonistów, Warszawa 14-16 września 1995 r. Tom 2*. J. PORAYSKI-POMSTA, B. JANOWSKA (eds.). Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA, 1997.

ZATOVKAŇUKOVÁ I. Přenesení českého slova do ruského kontextu. In: *Interference v ruském lexiku*. J. ZIMOVÁ (ed.). Praha: SPN, 1967, s. 11 – 24.

ZAWACKA, E. *Kształcenie korespondencyjne*. Warszawa: PWN, 1967.

ZELENKOVÁ, D. O kompenzačním vyjadřování v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 2000/2001, XLIV, s. 114 – 116.

ZILYNSKYJ B., KOČÍK R. Ukrajinci v České republice. In: *Menšiny a migranti v České republice*. T. ŠIŠKOVÁ (ed.). Praha: Portál, 2001, s. 81 – 88.

ZIMOVÁ, J. et al. *Interference v ruském lexiku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967.

ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání, 2006.

ŽAŽA, S. *Ruština a čeština v porovnávacím pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 1999.

ŽOFKOVÁ, H. et al. *Pojechali!: rychlý start: A1: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Úvaly: Albra, 2009-2010.

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИЙ

Доклады и сообщения чехословацкой делегации: 5-ый Международный конгресс преподавателей русского языка и литературы: Прага, 1982. Братислава: Словацкое педагогическое издательство, 1982.

Лингвистические основы и методические проблемы интерференции при изучении русского языка славянами: (Материалы международного симпозиума, 1971, Велико Тарново). София: Наука и искусство, 1973.

Состояние и перспективы сопоставительных исследований русского и других языков: V международный симпозиум: тезисы докладов (Белград – Ниш, 30 мая – 1 июня 2000 г.) = Stanje i perspektive naporednih proučavanja ruskog i drugih jezika. B. Stanković (ed.). Belgrad: Slavističko društvo Srbije: Filološki fakultet, 2000.

Тезисы докладов и сообщений участников международной конференции «Начальное обучение русскому языку как иностранному»: кафедра русского языка и литературы педагогического факультета Университета им. Палацкого в Оломоуце. Оломоуц – Лугачовице, 9-11 октября 1984 г. Olomouc: Univerzita Palackého, 1984.

Теория и практика создания учебников и учебных пособий по русскому языку и литературе: научные доклады и сообщения болгарской делегации на Втором международном конгрессе преподавателей русского языка. К. ВАНОВ (ed.). София: Наука и искусство, 1973.

Autonomie a cizojazyčná výuka: autonomie v teorii, edukační praxi a lingvodidaktickém výzkumu: sborník příspěvků z mezinárodní konference. V. JANÍKOVÁ (ed.). Brno: Masarykova univerzita, 2006.

Distanční jazykové vzdělávání - perspektivy a problémy: (sborník konference). V. MAŠEK (ed.). Praha: Vysoká škola manažerské informatiky a ekonomiky, 2007.

Duchovní a kulturně společenská podpora integrace národnostních menšin: sborník ze symposia, Praha, 12. října 2005. L. HUČKO (ed.). Praha: Apoštolský exarchát Řeckokatolické církve v České republice, 2005.

Eurocom: mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien: Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9. - 10. November 2001. Hagen: Fernuniversität, 2002.

Izučavanje slovenskih jezika, književnosti i kultura kao inoslovenskih i stranih: zbornik referata: međunarodni simpozijum posvećen 130-godišnjici Katedre za ruski jezik i književnost i 60-godišnjici Slavističkog društva Srbije (Beograd, 3-5 jeh 2008) = Izučeniye slavjanskih jazykov, literatur i kul'tur kak inoslavjanskih i inostrannyh. B. STANKOVIĆ (ed.). Beograd: Slavističko društvo Srbije, 2008.

Izučavanje slovenskih jezika, književnosti i kultura u inoslovenskoj sredini: međunarodni simpozijum povodom 120-godišnjice Katedre za ruski jezik i 50-godišnjice Slavističkog društva Srbije = Izučeniye slavjanskih jazykov, literatur i kul'tur v inoslavjanskoj srede: međunarodnyj simpozium posvjaščennyj 120-letiju Kafedry russkogo jazyka i 50-letiju Slavističeskogo obščestva Serbii. B. STANKOVIĆ (ed.). Beograd: Katedra za slavistiku Filološkog fakulteta: Slavističko društvo Srbije, 1998.

Kurikulum a učebnice: sborník anotací příspěvků z konference Kurikulum a učebnice z pohledu pedagogického výzkumu konané ve dnech 24. – 25. 6. 2008 na Pedagogické fakultě MU a dokumentační CD-ROM. V. NAJVAROVÁ, T. JANÍK, P. KNECHT (ed.). Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2008.

Nauczanie języków słowiańskich jako obcych w środowisku słowiańskim - stan obecny a perspektywy: materiały z Międzynarodowej Konferencji Naukowej, która odbyła się 24. - 25. 04. 2008 r. w Bańskiej Bystrzycy. G. OLCHOWA (ed.). Banská Bystrica: Uniwezita Mateja Bela, 2008.

Učební text - jeho funkce, produkce, percepce a interpretace: sborník příspěvků z konference pořádané ve dnech 13. - 15. 9. 1996 v Brandýse nad Labem katedrou českého jazyka PedF UK v Praze. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.

ЭЛЕКТРОННЫЕ ИСТОЧНИКИ

БАРАШЕВ, Р. *Без Ленина в Праге.* [2006-06-04]. <http://news2000.org.ua>. К 2016-01-15 недоступно.

ВИНОГРАДОВА Е. В. *Компенсаторные стратегии в межкультурной коммуникации.* [2013-03-15]. Доступно на:
http://www.pglu.ru/lib/publications/University_Reading/2008/X/uch_2008_X_00002.pdf .

ГУННЕМАРК, Э. *Знание слов и уровни овладения языком.* [2012-08-18]. Доступно на:
http://poliglots.ru/articles/gunnemark_level.htm.

ДЗЮБИШИНА-МЕЛЬНИК, Н. *Поняття «рідна мова» в контексті сучасних реалій.* [2015-05-11]. Доступно на: <http://www.ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/950>.

ДЗЯДЕВИЧ, Ю. *Пять поколений учебников иностранного языка (на примере учебников немецкого языка).* [2015-05-11]. Доступно на:
<http://rutracker.org/forum/viewtopic.php?t=1039904>.

ЖОСАН, О. Е. Шкільне підручничкознавство: зміст та структура. [2015-05-11].
Доступно на: [www.http://gisap.eu/ru/node/1357](http://www.gisap.eu/ru/node/1357). 24. 11. 2011.

КАЛИНИНА, С. В., ЦЕТЛИН, В. С. Психология и педагогическая практика. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника. In: *Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол).* [2012-08-18]. Доступно на: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836057.htm>.

ЛИСТВИН, Д. *Typisch Deutsch* [2012-08-18].
Доступно на: http://denis-listvin.narod2.ru/sekretne_materiali_dlya_zanyatii/.

НИКОЛЕНКО, Е. Ю. *Современные методы обучения как основа создания учебного комплекса по русскому языку для иностранных учащихся: Начальный этап обучения.* Москва, 2005. [2015-08-10]. Доступно на:
<http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836057.htm>.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. [2012-08-18]. Доступно на: http://lang.mipt.ru/articles/european_levels.html.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. [2012-08-18]. Доступно на: <http://ru.wikipedia.org/>.

Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол). [2012-08-18]. Доступно на: <http://www.voppsy.ru/issues/1983/836/836057.htm>.

Учебник украинского языка. Уровень А1. Часть I (рецензия на учебник украинского языка Г. М. Лесной) [2012-08-18]. Доступно на: <http://mgimo.ru/news/elissues/document122675.phtml>.

УШАКОВА, Н. *Обучение иностранных студентов компенсаторным стратегиям изучения и использования русского языка.* [2015-01-20]. Доступно на: <http://lingvodnu.com.ua/arxiv-nomeriv/lingvistika-lingvokulturologiya-2012/obuchenie-inostrannykh-studentov-kompensatornym-strategiyam-izucheniya-i-ispolzovaniya-russkogo-yazyka/>.

ЦВЕТКОВА, М. *Обучение устной речи.* In: *Общая методика обучения иностранным языкам.* Москва: Русский язык, 1991. [2012-08-18]. Доступно на: http://mnemotexnika.narod.ru/differ_pub_02.htm3.

CVEJNOVÁ, J. a kol. *Metodika přípravy ke zkoušce z českého jazyka pro žadatele o trvalý pobyt (úroveň A1).* Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. [2015-05-11]. Доступно на: http://cestina-pro-cizince.cz/uploads/Dokumenty/cest_pro_ciz_final.pdf.

DANEŠ, F. *Jak psát populárně?* (Publikováno: Vesmír 74, 57, 1995/1). [2012-08-18]. Доступно на: <http://www.vesmir.cz/clanek/jak-psat-popularne>.

GRANGER, S., HUNG, J., PETCH-TYSON, S. *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching.* [2011-10-17]. Доступно на: <http://site.ebrary.com/lib/natl/docDetail.action?docID=10041615>.

HÁDKOVÁ, M., LÍNEK, J., VLASÁKOVÁ, K. *Čeština jako cizí jazyk – Úroveň A1.* Praha: MŠMT 2005. [2015-05-11]. Доступно на: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/referencni-urovne-pro-cestinu-jako-cizi-jazyk>.

HANA, J., ŠKODOVÁ, S., ROSEN, A., ŠTINDLOVÁ, B. *Error-tagged Learner Corpus of Czech*. [2011-10-17]. Доступно на: <http://www.aclweb.org/anthology/W/W10/W10-1802.pdf>.

JANOVEC, L., RANGELOVA, A. *Řečová integrace příslušníků minorit*. [17-10-2011].
Доступно на: www.lidemesta.cz.

JUDASOVÁ, K. *Výuka češtiny rusky či slovansky mluvících studentů v ÚJOP UK*. [2012-08-18].
Доступно на: <http://www.aucj.cz/starestranky/rusko.htm>.

Ministerstvo vnitra ČR: Statistika. [2011-08-18]. Доступно на:
<http://www.mvcr.cz/statistika.aspx>.

Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským. Grantová
agentura UK, projekt číslo 286411, [2015-05-11]. Доступно на: <http://chrup.ff.cuni.cz/>.

ПУБЛИКАЦИИ И ВЫСТУПЛЕНИЯ НА КОНФЕРЕНЦИЯХ, В КОТОРЫХ БЫЛИ
ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ДАННОГО ДИССЕРТАЦИОННОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ

Публикации

HOLÁ L., VOŘILOVÁ, P., MACUROVÁ J. *Češská gramatika – krátko pro hlavu*.
Praha: Akropolis, 2010.

2009 – 2011: *Четверта хвиля: мовна рубрика Яни Мацурової (чеська мова для українців)*. In: *Пороги. Часопис Української Ініціативи в Чеській республіці*. [2012-08-18].
Доступно на: <http://www.ukrajinci.cz/ua/casopys-porohy/>:

MACUROVÁ, J. Як виграти час і виглядати гідно, коли не знаєте, що сказати. *Пороги*,
2009/2010, 6, с. 16 – 17.

MACUROVÁ, J. Дещо про чеський етикет. *Пороги*, 2010а, 3, с. 22 – 23.

MACUROVÁ, J. Зменшувальні та ласкаві слова – одна з ознак чеського етикету.
Пороги, 2010b, 4, с. 24 – 25.

MACUROVÁ, J. Ми одне ціле, але не те ж саме: Дещо про праслов'янську єдність і
слов'янську відмінність. *Пороги*, 2010с, 5, с. 36 – 37.

MACUROVÁ, J. Коли працюють «бегемоти». *Пороги*, 2011а, 3, с. 8.

- MACUROVÁ, J. Жіночі «відхилення». *Пороги*, 2011b, 4, с. 8.
- MACUROVÁ, J. Оплата в какао-бобах. Розрахунок безготівковий (Історія грошей у Чехії). *Пороги*, 2011c, 9, с. 8.
- MACUROVÁ, J. Карлів університет вивчатиме помилки у чеській мові серед українців. *Пороги*, 2011d, 11, с. 4.
- MACUROVÁ, J. Як мій чоловік був японцем, або Коли кирилиця не дружить із латиницею. *Пороги*, 2011e, 12, с. 8.
- MACUROVÁ, J. Vona ta čeština je fakt divná... Два обличчя чеської мови. *Пороги*, 2011f, 15, с. 8.
- MACUROVÁ, J. «Інша» чеська мова. *Пороги*, 2011g, 22, с. 8.
- MACUROVÁ, J. Tvorba učebních materiálů češtiny pro Ukrajince: situace a nové výzvy. *Nová Čeština doma a ve světě*, 2011h, s. 23-30. [2012-08-18]. Доступно на: http://ucjtk.ff.cuni.cz/system/files/publikace/cds/nova_cds2011-1.pdf.
- MACUROVÁ, J. Чеська мова сьогодні і завтра. Доповідь Ольги Мартінцової «Неологічні тенденції в сучасній чеській мові». In: *Лексикографічний бюлетень, Інститут української мови Академії Наук України*, вип. 20, 2011i, с. 259 – 261.
- MACUROVÁ, J. Хроника событий. Международная научная конференция молодых ученых «Славистика XXI века: традиции и перспективы развития», Львов, 26. – 28. 10. 2011. *Slavia* 2012a (81/1), s. 132 – 135.
- MACUROVÁ, J. «Ukrajinské» chyby v češtině (projekt Databáze jazykových chyb v češtině slovanských mluvčích s prvním jazykem slovanským). In: *Interkulturní soužití v kontextu vyučování, kultury a literatury*. (ed. P. Knápek). Univerzita Pardubice, 2012b, s. 215 – 227.
- MACUROVÁ, J. Vdychu sy žikam, bude lip, або як ми приборкуємо чеську. In: *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2012c (56/2), s. 13 – 19.
- MACUROVÁ, J. Компенсаторные стратегии украинцев в письменных работах на чешском языке. In: *Studia filologiczne*. Tom 4. Raciborz: Państwowa wyższa szkoła zawodowa w Raciborzu, 2012d, s. 27 – 37.
- MACUROVÁ, J. Výuka slovanského jazyka v jinoslovanském prostředí: čeština pro Ukrajince. In: *Sborník příspěvků konference Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język*,

literatura, kultura. Wrocław, 11. – 12. 03. 2011, Červený Kostelec: Nakladatelství Pavel Mervart, 2013, s. 171 – 178.

MACUROVÁ, J. Наш чешский: Письменная речь носителей русского, украинского и польского языков. In: *Basler Studien zur Kulturgeschichte Osteuropas. Band 21. JunOST. Beiträge zur ersten Schweizerischen Konferenz junger Slavistinnen und Slavisten*. Henzen, V., Hodel, A., Polek, S. (Hg.). Zürich: Pano Verlag, 2014a, s. 410 – 424.

MACUROVÁ, J. Русско-чешские интерференции в чешской речи русофонных жителей Праги (лексический аспект). In: *Beiträge der europäischen slavistischen Linguistik (Polyslav)*, Band 17. E. Guttiérrez Rubio (ed.). München – Berlin – Washington/D.C.: Otto Sagner, 2014b, s. 108 – 116. ISBN 978-3-86688-467-0.

MACUROVÁ, J. Úvodní kapitola Lexikologie, bibliografie v části Lexikologie. 324 bibliografických údajů). In: *Bibliografie k otázkám srovnávacího studia ruštiny a češtiny*. H. Gladkova, J. Ulyankina (eds.). 50 rkp. V tisku.

MACUROVÁ, J.; SIMEUNOVICH-SKVORTSOVA, M. Po stopách chyb. In: *Sborník z mezinárodní konference Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Univerzita Karlova v Praze – Ústav jazykové a odborné přípravy. Poděbrady, 17. – 18. 6. 2014. (ed. M. Svrčinová). s. 96 – 100.

MACUROVÁ, J. Mluvený projev ruskojazyčných mluvčích češtiny: hodnocení rodilými mluvčími vs. sebehodnocení respondentů. In: *Čeština a ruština v kontaktu. Metody a výsledky terénního výzkumu nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí*. H. Gladkova, J. Romaševskaja (eds.). Praha: FF UK v Praze. 21 rkp. V tisku.

MACUROVÁ, J. Komunikace v sociálních sítích ruskojazyčných mluvčích češtiny. In: *Čeština a ruština v kontaktu. Metody a výsledky terénního výzkumu nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí*. H. Gladkova, J. Romaševskaja (eds.). Praha: FF UK v Praze. 7 rkp. V tisku.

MACUROVÁ, J. Словарный запас русских в чешском языке. In: *Усвоение второго языка в сложном языковом окружении: как носители русского языка усваивают литературные и разговорные разновидности немецкого и чешского языков*. Г. Gladkova, Я. Мацурова (eds.). Praha: FF UK v Praze. 36 rkp. V tisku.

MACUROVÁ, J. Czech Vocabulary of Russian-Language Native Speakers. In: *Second Language Acquisition in Complex Linguistic Environments: Russian Native Speakers Acquiring Standard and Non-Standard Varieties of German and Czech*. J. Besters-Dilger (ed.). Peter Lang. 34 rkp. V tisku.

Выступления на конференциях

MACUROVÁ, J. Výuka slovanského jazyka v jinoslovanském prostředí: čeština pro Ukrajince. *Słowiańszczyzna dawniej i dziś – język, literatura, kultura*. Poland, Wrocław, 11. – 12. 03. 2011.

MACUROVÁ, J. «Ukrajinské» chyby v češtině (projekt Databáze jazykových chyb v češtině slovanských mluvčích s prvním jazykem slovanským). *Interkulturní dimenze v lingvistickém, kulturním a historickém kontextu*. Tschechische Republik, Pardubice, 7. – 8. 10. 2011.

MACUROVÁ, J. Vdychu sy žikam, bude lip, або Як ми приборкуємо чеську. *Славістика XXI століття: традиції та перспективи розвитку*. Ukraine, Lvov, 26. – 28. 10. 2011.

MACUROVÁ, J. Начальный этап изучения ИЯ: проблема создания оптимального учебника (чешский язык для украинцев). *Słowiańszczyzna dawniej i dziś - język, literatura, kultura*, Poland, Wrocław, 15. – 17. 11. 2012.

MACUROVÁ, J. Наш чешский (Письменная речь носителей русского, украинского и польского языков в проекте «Электронная база данных ошибок в чешском языке носителей славянских языков»). *JunOST, die Schweiz, Basel*, 26. – 28. 04. 2012.

MACUROVÁ, J. Концепція навчального матеріалу для дистанційного та самостійного вивчення іноземної мови (чеська мова для українців). *Міжнародна конференція до 170-річчя Кафедри славістики Київського національного університету*. Kiev, Ukraine, 25. – 28. 09. 2012.

MACUROVÁ, J. Російсько-чеські інтерференції в чеському мовленні русофонних мешканців Праги. XVII. *mezinárodní konference Evropské společnosti mladých slavistů Polyslav*. Kyjev, Ukrajina, 11. – 14. 09. 2013.

MACUROVÁ, J.; SIMEUNOVICH-SKVORTSOVA, M. Workshop Po stopách chyb. *Mezinárodní seminář Práce s chybou ve výuce cizích jazyků (včetně češtiny pro cizince)*. Univerzita Karlova v Praze – Ústav jazykové a odborné přípravy. Poděbrady, 17. – 18. 6. 2014.

Участие в грантовых проектах

Nabývání druhého jazyka u rodilých mluvčích ruštiny v českém prostředí ve srovnání s německým. Grantová agentura UK, grantový projekt č. P40612J010, spoluřešitelka.

Databáze jazykových chyb v češtině mluvčích s prvním jazykem slovanským. Grantová agentura UK, grantový projekt č. 286411, spoluřešitelka.

Приложение 1. Учебники славянских языков для украиноязычных учащихся (из фондов Национальной библиотеки им. Вернадского, Киев)

Болгарский язык

ГУДЗИК, И. Ф., ПЕНКОВА, Р. О. *Български език. Учим се да четем и пишем: Підруч. для 3 кл. загальноосв. навч. закл.* Чернівці: Букрек, 2003.

ДАВИДЮК, Т. В. et al. *Болгарська мова: Навч. посіб. для студ. екон. спец.* Ф. Ф. БУТИНЕЦЬ (ed.). Житомир : ЖДТУ (Житомирський держ. технологічний ун-т), 2005.

МАРУНЯК, В. І. et al. *Болгарська мова: Навч. Посібник.* Чернівці: Чернівецький держ. ун-т ім. Юрія Федьковича, 1997.

Белорусский язык

ПІВТОРАК, Г. П. *Білоруська мова : Підручник для учнів загальноосвіт. шк., гімназій та студ. вузів.* Київ: Либідь: Голов. спеціаліз. редакція літ. мовами нац. меншин, 1997.

Польский язык

АСКЕРОВА, І. А. *Польська мова: Програма курсу для студ. гуманіт. ф-ту.* Київ: ДАКККіМ (Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв), 2003.

ВОЙЦЕВА, О. А. *Польська мова: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Чернівці: Букрек, 2010.

ГЛУЩУК, О. М. et al. *Польська мова: Навч. посібник для студ. екон. спец.* Ф. Ф. БУТИНЕЦЬ, М. ДОБІЯ (eds.). Житомир: ЖДТУ (Житомирський держ. технологічний ун-т.), 2005.

ДУЧКІНА, С. М. *Польська мова: програма курсу для студ. зі спец. «Банківська справа», «Фінанси».* Харків: Міжнародний Слов'янський ун-т. Факультет економічний. Кафедра іноземних мов і мовознавства, 2007.

ДУЧКІНА, С. М. *Польська мова: програма курсу для студ. зі спец. «Менеджмент туристичної індустрії».* Харків: Міжнародний Слов'янський ун-т. Факультет менеджменту. Кафедра іноземних мов і мовознавства, 2008.

ДУЧКІНА, С. М. *Польська мова: метод. вказівки до вивч. курсу для студ. зі спец. «Менеджмент туристичної індустрії».* Харків: Міжнародний Слов'янський ун-т. Харків. Кафедра іноземних мов і мовознавства, 2009.

ДУЧКІНА, С. М. *Польська мова: метод. вказівки по вивч. курсу для студ. зі спец. «Банківська справа», «Фінанси».* Харків: Міжнародний Слов'янський ун-т. Харків. Кафедра іноземних мов і мовознавства, 2008.

- КАРАЩУК, Г. Ф. *Сучасна польська мова. Словотвір: тестові завдання для студ. спец. «Мова та література (польська)»*. Волинський національний ун-т ім. Лесі Українки. Філологічний факультет. Кафедра польської філології. Луцьк: Вежа, 2008.
- КОВАЛЬСЬКА, М. *Польська мова за 4 тижні: інтенс. курс пол. мови*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010.
- КОВАЛЬСЬКА, М. *Польська мова за 4 тижні. Рівень 2: інтенсив. курс пол. мови з компакт-диском*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013.
- ЛОЗИНСЬКА, О. Г. *Польська мова для початківців: Навч. посібник*. Укоопспілка, Львівська комерційна академія. Львів: Видавництво Львівської комерційної академії, 2004.
- ЛУЦИК, Д. В., Старак, Т. В. *Польська мова: Підр. для 2 кл. чотирирічної і 1 кл. трирічної початкової школи*. Львів: Світ, 1996.
- МАКАР, Ю. І. et al. *Польська мова: Посібник для студ.-міжнародників вищих навч. закл.* Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці: Рута, 2005.
- МІСЯЦЬ, Н. К. *Польська мова для українців: Навч. посібник*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2006.
- ОБРАЗ, О. Г. *Польська мова для економістів: навч. посібник*. В. В. БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ (ed.). Київський національний торговельно-економічний ун-т. Київ: КНТЕУ, 2009.
- ОБРАЗ, О. Г. *Польська мова з туристичної сфери: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Київ: Київ. нац. торг.- екон. ун-т, 2012.
- ПЕТРУХІН, В. С., СКОПІНА, І. В., МАЛІК, О. І. *Військовий переклад. Польська мова: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.* Львів: Академія сухопутних військ, 2012.
- ПИЗА, С. В., ЦЬОЛИК, Н. М. *Польська мова: Програма мовної практики для студ. III курсу спеціальностей «Країнознавство», «Міжнародні економічні відносини»*. Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Факультет міжнародних відносин. Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2002.
- ПУЧКОВСЬКИЙ, Ю. Я. *Польська мова: практ. курс: посіб. для студ. гуманіт. спец.* Київ: Чумацький Шлях, 2007.
- ПУЧКОВСЬКИЙ, Ю. Я. *Польська мова: практичний курс: посіб. для студ. гуманіт. спец.* Київ: Чумацький Шлях, 2008.
- ПУЧКОВСЬКИЙ, Ю. Я. *Польська мова: практичний курс: навч. посібник*. Київ: Чумацький Шлях, 2009.

ПУЧКОВСЬКИЙ, Ю. Я. *Польська мова: практичний курс*. Київ: Чумацький Шлях, 2010.

СЛОБОДЯНА, І. А. et al. *Польська мова. 2 клас: Підруч. для 2 кл. загальноосвіт. закл. України з пол. мовою навч.* Львів: Світ, 2004.

СЛЮСАР, О. *Польська мова: посібник для студентів-міжнародників*. Чернівці: Книги-XXI, 2007.

Топ 1000 слів. Польська мова: навчальний посібник. Є. ЛЕМЄШ (ed.). Київ: Методика, 2011.

ЦЬОЛИК, Н. М., СУХАРЄВА, С. В. *Третя іноземна мова (польська): робоча програма з навчальної дисципліни для студ. спец. «Країнознавство», «Міжнародні відносини», «Міжнародні економічні відносини» освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр»*. Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. Факультет міжнародних відносин. Кафедра іноземних мов. Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007.

ЧИРВА Є. Ф., СТАРАК, Т. В. *Польська мова: Підручник для 8-9 кл.* Львів: Світ, 1996.

IWANOWA, M. *Język polski. 7 kl.: podręcz. dla kl. 7. szkół ogólnokształcących z pol. jęz. nauczania*. Львів: Світ, 2007.

IWANOWA, M. *Język polski. Podrecznik dla klasy 5*. Львів: Світ, 2005.

LEBIEDŹ, R., IWANICKA, E., SŁOBODIANA, I. *Elementarz: jęz. pol. dla kl. 1. szkół ogólnokształcących z pol. jęz. nauczania*. Львів: Світ, 2012.

LEBIEDŹ, R., IWANICKA, E., SŁOBODIANA, I. *Język polski: dla kl. 2 ogólnokształcących szkół z pol. językiem nauczania*. Львів: Світ, 2012.

Сербський язык

БОНДАР, І. П. *Сербська для початківців*. Ч. 1-2. [Б. м.]: [б.в.], 2002.

БОНДАР, І. П. *Сербська для початківців*. Ч. 3. [Б. м.]: [б.в.], 2002.

БОНДАР, І. П. *Сербська для початківців*. Ч. 4: *Сербсько-українсько-російський словник*. [Б. м.]: [б.в.], 2002.

Словацький язык

ПАХОМОВА, С., ДЖОГАНИК, Я. *Словацька мова: підручник для студ. вищих навч. закл.* Ужгородський національний ун-т. Ужгород: Графіка, 2008.

Хорватський язык

ВАСИЛЬЄВА Л., ПЕШОРДА, Д. *Хорватська мова*. Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007.

Чеський язык

АНДРЕШ, Й. Ф. et al. *Українсько-чеські паралелі в текстах і ситуаціях: розмовник*. Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні НАН України, Укр. мовно-інформ. фонд НАН України, Слов'ян. ін-т Акад. наук Чеської Республіки. Київ: Довіра, 2012.

ГАСІЛ, Ї., ЛОБУР, Н., ПАЛАМАРЧУК, О. *Чеська мова для українців*. Ч. 1. 2011.

ГОЙДАШ, Ю. Ю., ГОЙДАШ, І. Й. *Чеська мова для українців: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл., науковців, працівників культури та підприємців*. Ужгород: Ужгородський національний ун-т., 2005.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. *Чеська мова: Підруч. для студ. вищ. навч. закл.* НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ: Довіра, 2006.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. *Чеська мова: підруч. для студ. вищ. навч. закл.* НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ: Довіра, 2007.

ДАНИЛЕНКО, Л. І. *Чеська мова: підруч. для студ. вищ. навч. закл.* НАН України, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні. Київ: Довіра, 2012.

КОСТЬ, С. С. *Тести для контролю знань з дисципліни «Іноземна мова (чеська)»: для студ. III - IV курсів ден. форми навчання напрямку підготов. «Міжнародні відносини»*. Укоопспілка, Львів. комерц. акад. Львів: Вид-во Львів. комерц. акад., 2009.

КОСТЬ, С. С. *Чеська мова: завдання та метод. вказівки для практ. занять студ. ден. форми навчання з дисципліни «Іноземна мова (чеська)» напряму підготов. «Міжнародні економічні відносини»*. Укоопспілка, Львів. комерц. акад. Львів: Вид-во Львів. комерц. акад., 2011.

МАРТИНЕК В. О., ЛОЗИНСЬКА О. Г. *Чеська мова*. Ч. 3. ред. З. В. ДАНИЛОВА (ed.), 2007.

МАРТИНЕК В. О., ЛОЗИНСЬКА О. Г. *Чеська мова. Початковий курс*. Ч. 2. [Б. м.]: [б.в.], 2007.

СКАБ, М. С., КЕДЬ, Л. В. *Чеська мова: Метод. рекомендації і контрольні завдання*. Чернівці: Чернівецький держ. ун-т ім. Ю.Федьковича, 1997.

Приложение 2. Избранная библиография чешско-украинских исследований

АНДЕРШ, Й. *Типологія простих дієслівних речень у чеській мові в зіставленні з українською*. Київ: Наукова думка, 1987.

АНДЕРШ, Й. *Українсько-чеські діалоги: мовний етикет*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996.

БОГДАНОВА, В. А. О приставках з- и из- в славянских языках. In: *Вопросы славянской филологии*. Саратов 1963, с. 297 – 308. (на матеріалі російського, українського, чеського, польського і болгарського мов)

ДАНИЛЕНКО, Л. І. Концепт *ремесло* в чеських і українських пареміях. In: *Frazeologia a językowe obrazy świata przelomu wieków*. W. Chlebda (ed.). Opole: Uniwersytet Opolski, 2007, с. 179 – 182.

ДЗЕНДЗЕЛІВСЬКИЙ, Й. О. *Українсько-західнослов'янські лексичні паралелі*. Київ: Наукова думка, 1969.

КОМАРОВСЬКА, А. М. *Чеська ботанічна номенклатура в аспекті питомих та запозичених назв*. Дис... канд. філол. наук. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Інститут філології. Київ, 2005.

МОРОЗ, О. О. *Сучасна чеська суспільно-політична лексика: семантика, структура, динаміка*. Дис... канд. філол. наук. Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Інститут філології. Київ, 2005.

НАЗАРЕНКО, Л. *Чешская компаративная фразеология*. Киев: Освіта України, 2012.

ОВЧАРУК, С. А. Односкладні відмінювано-дієслівні узагальнено-суб'єктні речення в слов'янських мовах (на матеріалі російської, української, польської, чеської і болгарської мов). In: *Тези доповідей наукової конференції, присвяченої підсумкам науково-дослідницької роботи за 1964 р.* Ізмаїл 1965, с. 80 – 83.

ОВЧАРУК, С. А. Структури неозначено-суб'єктних речень у слов'янських мовах (на матеріалі російської, української, польської, чеської і болгарської мов). In: *Тези доповідей наукової конференції, присвяченої підсумкам науково-дослідницької роботи за 1964 р.* Ізмаїл 1965, с. 102 – 103.

ОЛІЙНИК, І. С. До питання про взаємозв'язок української мови з західнослов'янськими. In: *Тези доповідей V славістичної конференції*. Ужгород 1962, с. 4 – 6.

ПУШКАР, М. А. Протетичні приголосні в чеській і українській мові. In: *XXXIX наукова конференція, присвячена підсумкам науково-дослідницької роботи Львівського університету за 1964 р. Тези доповідей*. Філологія, журналістика. Львів 1965, с. 42 – 43.

- САВИЦКИЙ, Н. Безличные предложения с невозвратным глаголом в украинском, русском и чешском языках. *ČsR* 16, 1971/3, s. 106 – 115.
- ЦВЯХ, В. Д. Способи тлумачень зменшених іменників у словниках тлумачного типу (на матеріалі словників української, російської, польської та чеської мов). In: *Лексикологія та лексикографія* 3, 1969, с. 31 – 42.
- CAPPONI, P. *Terminologie zpracování masa a přípravy masných pokrmů v českém a ukrajinském jazyce*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2011. [2013-01-07]. Доступно на: http://is.muni.cz/th/288673/ff_b/.
- FALTUSOVÁ, E. *Názvy institucí Evropské unie v ukrajinském a českém jazyce*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2010. [2013-01-07]. Доступно на: http://is.muni.cz/th/110235/ff_b_b1/.
- HOSTIČKOVÁ, J. K novým překladům z Tarase Ševčenko. *ČsR* 7, 1962, s. 150 – 152.
- HOŠKOVÁ, I. *Termíny z oblasti azylu a migrace v ukrajinštině a češtině*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2011. [2013-01-07]. Доступно на: http://is.muni.cz/th/262768/ff_b/.
- MÍŠEJKA, L. *Formování ukrajinské terminologie (na materiálech Ukrajinsko-českého slovníku počítačové terminologie)*. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2009. [2013-01-07]. Доступно на: http://is.muni.cz/th/146625/ff_m/.
- MÍŠEJKA, L. *K otázce vytvoření ukrajinsko-českého slovníku počítačové terminologie*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2007. [2013-01-07]. Доступно на: http://is.muni.cz/th/146625/ff_b/.
- Modlík, T. *Ukrajiniština – čeština: praktický jazykový průvodce*. Bcuvovice: RO-TO-M, 1998.
- OSTŘANSKÁ, D. *Do питання створення українсько-чеського медичного словника (формування термінології ВІЛ/СНІД)*. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. 2009. [2013-01-07]. Доступно на: http://is.muni.cz/th/7987/ff_b/.
- SAVICKÝ, N. Tzn. „neosobní věty“ s finitním slovesem v ukrajinštině ve srovnání s ruštinou a češtinou. In: *Studie ze slovanské syntaxe*. Praha 1971, s. 1 – 53.
- SAVICKÝ, N. Základní typy jednoduché věty v ukrajinštině ve srovnání s ruštinou a češtinou. In: *Studie z východoslovanské jazykovědy*. Praha 1973.
- ZILYNSKIJ, O. Ševčenkovo básnické dílo v nových českých překladech. *ČsR* 7, 1962, s. 142 – 149.

Приложение 3. Изучение чешского языка в современной Украине

Традиционно сильные позиции чешского языка в Западной Украине укрепляются новыми связями с чешскими партнёрами. Закарпатское общество чешской культуры (Закарпатське товариство чеської культури) открыло свой офис в Ужгороде в октябре 2011 года. Цель организации – содействие реализации общих программ и мероприятий в социально-экономической, научно-просветительской, культурной, национально-исторической, информационной, интеллектуальной и др. сферах взаимодействия. Среди первоочередных планов общества – работа по возрождению и повышению престижа чешского языка и культуры на Закарпатье.



Торжественное открытие офиса Закарпатского общества чешской культуры с участием зам. министра иностранных дел ЧР Томаша Дуба, Чрезвычайного и Полномочного Посла ЧР в Украине Ивана Почуха, Генерального консула ЧР в г. Львов Давида Павлиты и др.

Источник: <http://www.tpp.uzhgorod.ua/ukr/page-437.html>

Одним из наиболее значительных событий, которые будут способствовать популяризации чешского языка в Западной Украине, стало подписание в 2016 г. ректорами Ужгородского и Карлова университета договора о сотрудничестве. В Ужгородском университете впервые открыта специальность «Чешский язык и литература».



Ректор УжНУ, профессор Владимир Смоланка и ректор Карлового университета, профессор Томаш Зима подписывают договор о сотрудничестве между двумя университетами.

Источник: <http://zakarpattia.net.ua/News/150264-UzhNU-ta-Karliv-universytet-pidpysaly-uhodu-pro-spiivpratsiu-FOTO>

С 2013 года при Закарпатском областном дворце детского и юношеского творчества открыт кружок «Чешский язык». Инициаторы подчёркивают, что изучение чешского языка здесь особо актуально ввиду географического расположения Закарпатья, где на одной территории проживают разные национальные меньшины. В программе кружка не только практическое освоение чешского языка, но и знакомство с традициями и культурой Чехии.





Воспитанники кружка «Чешский язык» при Закарпатском областном дворце детского и юношеского творчества. Источник: <http://padiun.net/cheska-mova>

Помимо внешкольных форм обучения, чешский язык всё чаще появляется в учебных программах средних школ. Так, в сентябре 2014 г. при участии посла ЧР в Украине, а также руководящих представителей края Высочина и Пардубицкого края был торжественно открыт мультимедийный класс для изучения чешского языка на базе ужгородской общеобразовательной школы №3.



Мультимедийный класс для изучения чешского языка в ужгородской школе. Источник: <http://zakarpattia.net.ua/News/114616-V-uzhhorodskii-shkoli-urochysto-vidkryly-klas-dlia-vyvchennia-cheskoi-movy-FOTO>

Товарищество «Стромовка», основанное в 1991 г., объединяет волынских чехов в окрестностях г. Дубно. Свою задачу общество видит в развитии идей дружбы между народами Украины и Чехии, взаимоуважения различных этносов, в сохранении исторической памяти, народных традиций и фольклора. При товариществе работает кружок чешского языка.



Глава Дубенского чешского товарищества «Стромовка»
А. Н. Пономаренко.



Выступление дубенковского фольклорного коллектива по время поездки в Прагу в 2010 г.

Источник: <http://crbdubno.org.ua/gromorg-ch.html>

Неоценимую работу по популяризации чешского языка в Украине проводит система Чешских центров под эгидой Министерства иностранных дел ЧР. Языковые курсы, проводимые с 2001 г. – лишь одна из областей деятельности центров. Помимо изучения чешского языка, здесь можно получить и информацию о возможностях обучения в Чешской Республике.

Эмблема Чешского центра уже хорошо известна жителям таких крупных украинских городов, как Киев, Ивано-Франковск, Львов, Днепропетровск.
Источник: <http://kyiv.czechcentres.cz/>



Обучение в Чешском центре обеспечивают преподаватели – носители чешского языка (Чешский центр в Киеве).

Источник: <http://kyiv.czechcentres.cz/>