

же хотелось бы подчеркнуть один важный, на наш взгляд, момент — это учет преемственности, непрерывности в обучении. Каждый последующий этап должен содержать факты, которые так или иначе связаны с фактами и явлениями, усвоенными на предыдущем этапе¹. Например, расширение словарного запаса учащихся, видимо, должно идти от нейтральных лексических единиц к единицам, стилистически маркированным. Если на первом этапе задача может быть сформулирована вопросом «как сказать, как назвать?», то на последующих этапах этот вопрос сменяется другим: «когда сказать, при каких условиях и обстоятельствах?». И чем удовлетворительнее лингвистическое разрешение многочисленных и разнообразных ситуаций, создаваемых в процессе обучения, тем скорее приближение к совершенному знанию второго языка.

Вследствие этого чрезвычайно важно определить круг языковых фактов и явлений, составляющих содержание начального этапа. По-видимому, отбор этих фактов (единиц) допустимо проводить не только с опорой на большую степень употребительности и на деривационные возможности, но и с учетом перспективности их связей с другими звеньями внутри функционально-стилистической системы. Здесь плодотворно изучение уже накопленного опыта в практике преподавания русского языка в национальной школе и в исследованиях лингвистов национальных республик и областей². На основе сравнительно-сопоставительного анализа могут быть выявлены вопросы русского языка, одинаково актуальные для носителей разных национальных языков, и вопросы, существенные для носителей родственных национальных языков.

Принцип ситуативности, широко применяемый в практике преподавания второго языка, нацелен прежде всего на «речевую коммуникацию»³.

Такая целевая установка актуализирует обучение формам разговорной речи. На наш взгляд, для практики обучения русскому языку (как, впрочем, и для научно-теоретических работ по русистике) большое значение имеет определение статуса разговорной речи по отношению к категории «литературности», — проблема неоднократно дискутировавшаяся в лингвистических журналах. Не останавливаясь специально на ее освещении в языковедческих трудах последнего времени, считаем нужным отметить, что коллектив авторов, занимающихся изучением современной русской разговорной речи, отнюдь не противопоставляет объект своего исследования категории «литературности». Определение объекта исследования — «разговорная речь» — базируется на том представлении, что данный объект находится в пределах литературного языка, но вне его кодифицированных норм. Вместе с тем авторы подчеркивают условность термина «речь», ибо изучению подвергается языковая система (разговорной речи) в ее поуровневой организации [9, с. 5].

Установки научно-лингвистического исследования русской разговорной речи представляются важными теоретическими и отчасти методическими посылками в преподавании русского языка инонациональным учащимся, особенно когда обучение опирается на ситуативный принцип. Как указывают авторы книги «Русская разговорная речь», в разговорной речи носителей русского языка действуют «две противоположенные тенденции: стремление к свободному построению единиц и стремление к шаблону, к использованию готовых речевых формул» [9, с. 7]. Очевидно, что привитие навыков речевой коммуникации должно ориентироваться на вторую тенденцию, на выработанный в русской речи стереотип. Только на его

¹ В научно-методической литературе по преподаванию русского языка эти вопросы разрабатываются в основном применительно к отдельным категориям языковой системы (см., например, [4]).

² Из работ библиографического характера, вышедших за последнее время, см. [5—7].

³ Е. Ф. Тарасов рассматривает принцип ситуативности не только в аспекте методики, но и в аспекте психологии (см. [8]).