

М. С. Максимычева, И. В. Гаврилова, А. В. Никитина

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей и ограничений применения лексического подхода (The Lexical Approach) М. Льюиса в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Актуальность темы обусловлена поиском приемов обучения, которые активизируют речемыслительные способности обучающихся, обеспечивают формирование прочных навыков беглой и естественно звучащей речи на русском языке, помогают в решении различных коммуникативных задач в условиях реального общения. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании принципов внедрения лексического подхода в преподавание РКИ и выработке конкретных методических приемов для уроков русского языка как иностранного. Авторы рассматривают специфику «лексических блоков» как единиц обучения, анализируют лингвистические трудности внедрения подхода, обусловленные природой русского языка: морфологическую изменчивость, подвижное ударение, свободный порядок слов. В связи с этим подчеркивается необходимость «грамматикализации» лексического подхода. В работе предложены конкретные методические решения для организации обучающего цикла «Наблюдение – Гипотеза – Эксперимент», описаны типы заданий и способы ведения «лексических тетрадей» (матрицы, каскады, сюжетные цепочки). Отмечается, что реализация лексического подхода на различных этапах обучения требует от студента-инофона значительной эвристической активности. Особое внимание уделяется трансформации роли преподавателя РКИ, который, действуя в условиях дефицита специализированных учебных пособий, построенных с учетом лексического подхода, выступает не только как фасилитатор и модератор учебного процесса, но прежде всего как исследователь корпусных данных и создатель специфических обучающих и оценочных материалов, построенных с учетом большей степени грамматикализации «лексических блоков» в русском языке.

Ключевые слова: *РКИ, лексический подход, лексические блоки, коллокации, методика преподавания, беглость речи, коммуникативная компетенция*

M. S. Maksimychева, I. V. Gavrilova, A. V. Nikitina

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR INTRODUCING A LEXICAL APPROACH TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article analyzes the potential and limitations of Michael Lewis's Lexical Approach in teaching Russian as a Foreign Language (RFL). The topic is relevant due to the need for teaching methods that enhance students' verbal and cognitive abilities, develop skills in fluent, natural-sounding Russian, and assist in solving communicative tasks in real-life situations. The purpose of this study is to provide a theoretical justification for implementing the Lexical Approach in RFL and to develop specific methodological techniques. The authors examine "lexical chunks" as units of training and analyze the linguistic difficulties of implementing the approach, stemming from the nature of the Russian language: morphological variability, flexible stress, and free word order. This paper proposes specific methodological solutions for organizing the "Observation – Hypothesis – Experiment" learning cycle, describing types of assignments and methods for maintaining "lexical notebooks" using matrices, cascades, and storylines. It is noted that implementing the lexical approach at various stages of learning requires significant heuristic activity from foreign students. Particular attention is paid to the transformation of the role

of the RFL teacher who, facing a shortage of specialized materials, acts as a researcher of corpus data and a creator of teaching and assessment materials designed to accommodate the high degree of grammaticalization of “lexical chunks” in Russian.

Keywords: *RFL, lexical approach, lexical chunks, collocations, teaching methods, fluency of speech, communicative competence*

Введение. Современная методика преподавания иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного (РКИ), характеризуется активным внедрением коммуниктивно-деятельностного подхода, направленного на формирование у инофонов способности эффективно осуществлять речевое взаимодействие в разных ситуациях реального общения. Важнейшими условиями спонтанности коммуникации являются овладение в достаточной мере лексикой изучаемого языка и преодоление грамматических барьеров. Значительным потенциалом для решения задач обучения РКИ может обладать лексический подход (The Lexical Approach), концептуализированный лингвистом Майклом Льюисом в 1990-х гг.

Основной постулат данного подхода заключается в том, что «язык состоит из грамматизированной лексики, а не из лексикализованной грамматики» [17, vi]. М. Льюис отмечает, что «социолингвистическая компетенция как коммуникативная сила предшествует грамматической компетенции и является ее основой, а не продуктом» [17, vii]. Вместо слова (лексемы) в центр внимания ставится понятие «лексические блоки» (в таком виде О. Л. Свирина [8] предлагает использовать понятие «chunks»), т. е. готовые фразы или коллокации, запоминаемые и воспроизводимые автоматически как фонетико-смысловое единство. Осваивая такие аутентичные, естественно звучащие речевые образцы, инофон перестает испытывать когнитивную нагрузку при порождении грамотного высказывания, что способствует развитию уже на элементарном и базовом уровнях (A1–A2) достаточно беглой речи и приводит к успешному решению коммуникативных задач.

Данный подход отличается как от структурного метода, ориентированного на механическую отработку грамматических моделей, так и от когнитивного, апеллирующего к глубокому логическому анализу языковой системы. Лексический подход способствует интеграции формы и содержания, позволяет преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическим применением студентом «лексических блоков» в спонтанной речи. Совпадая в прагматических целях, подход М. Льюиса отличается и от коммуникативного: здесь «каркасом» обучения выступают не изолированные слова, а синтетические единицы. Овладение инофоном «лексическими блоками» помогает минимизировать возникновение эффекта «ломаной речи», вызванного дискретным конструированием фраз из отдельных лексем, и форсировать переход к спонтанной коммуникации.

Лексический подход первоначально внедрен в обучение английскому языку как иностранному (EFL) и описан в работах Майкла Льюиса “The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward” (1993) [17] и “Implementing the Lexical Approach” (1997) [16].

На современном этапе подход реализуется в учебниках Хью Деллара и Эндрю Уокли (2016) [14], Лео Селивана (под ред. Скотта Торнбери, 2018) [19], которые адаптируют основные положения трудов М. Льюиса к практике аудиторной работы.

Следует отметить, что, несмотря на устойчивый интерес русскоязычных методистов к лексическому подходу, его теоретическое осмысление недостаточно, а практическая реализация осуществляется в основном на базе английского языка. Так, И. В. Кожухова отмечает, что в период с 2015 по 2020 гг. «крайне мало публикаций, посвященных описанию лексического подхода в практике преподавания русского как иностранного и русского как родного» [3, с. 50]. Среди наиболее заметных исследовательских работ за последние годы можно назвать лишь несколько статей А. М. Аккужиной, Л. А. Расулаева [1], Дж. Римонди [6],

Н. Н. Самчик [7], авторы которых демонстрируют возможности внедрения лексического подхода в аудитории слушателей, изучающих РКИ.

Сложившееся противоречие между подтверждаемой в исследованиях эффективностью лексического подхода в овладении иностранным языком и недостаточностью системных лингводидактических разработок обуславливает значимость осмысления принципов его адаптации к практике преподавания русского языка как иностранного.

Цель данной статьи – теоретико-методологически обосновать возможности и принципы адаптации лексического подхода в преподавании русского языка как иностранного и предложить методические решения (приемы, виды заданий, критерии отбора лексических единиц) для его внедрения в курс РКИ.

Актуальность исследуемой проблемы. В современной методике преподавания РКИ сформировался устойчивый запрос на обогащение уже ставшей классической коммуникативной парадигмы новаторскими стратегиями, обеспечивающими прагматизацию обучения, где приоритет смещается с усвоения языковых средств к формированию у инофона способности оперативно решать коммуникативные задачи в условиях реального общения. Предложенный М. Льюисом лексический подход, опирающийся на достижения психолингвистики и корпусной лингвистики, интегрированный в систему обучения английскому языку как иностранному [5], может стать эффективным и в практике обучения РКИ. В связи с этим актуальным представляется рассмотрение основных принципов лексического подхода, его ограничений, поиск способов внедрения в обучение РКИ.

Материал и методы исследования. Материалом для теоретического осмысления лексического подхода послужили труды и практические рекомендации методистов, прежде всего в области преподавания английского языка; для практических выводов о возможности внедрения подхода в РКИ – данные Национального корпуса русского языка (НКРЯ), аспектных словарей, в том числе частотных словарей, словарей сочетаемости, а также учебников по русскому языку как иностранному.

В работе применялись общенаучные методы (дескриптивный метод, методы анализа и синтеза, сравнения) и частнонаучные методы (контент-анализ и моделирование).

Результаты исследования и их обсуждение. Определяющую роль в развитии лексического подхода сыграли достижения психолингвистики, корпусной лингвистики, дискурс-анализа и лексикографии. Опираясь на лингвистические исследования Стивена Крашена и Трейси Дэвида Тэрелла [15] о «понятном входе», а также на работы Джеймса Р. Наттингера и Джанетт С. Де Каррико [18], обозначивших статус «лексической фразы» как единого целого, хранящегося в памяти в готовом виде, М. Льюис предложил в качестве дидактической единицы обучения использовать «лексические блоки» – сочетания слов (фразы, коллокации, идиомы), которые воспринимаются и запоминаются как целостные структуры, независимо от их грамматической декомпозиции. Немаловажными стали также идеи психолингвиста Джин Эйчисон о «ментальном лексиконе» [12].

В основе лексического подхода лежит представление о том, что «беглость речи основана на приобретении большого запаса фиксированных и полуфиксированных готовых элементов. <...> Грамматические знания позволяют творчески перекомбинировать лексику новыми и оригинальными способами, но они не могут стать полезными в этой роли, пока у обучающегося не будет достаточно широкого ментального лексикона...» (здесь и далее перевод наш) [16, с. 15]. М. Льюис утверждает, что носители языка оперируют в своей речи «лексическими блоками», к которым относятся следующие элементы (для удобства приведем здесь примеры «лексических блоков» в русском языке):

1) слова (единичные лексемы, которые, однако, часто выступают в окружении других слов) и «полислова» (неизменяемые устойчивые сочетания), например, слова *читать* (*читать книгу, читать текст, читать письмо*), *по-русски* (говорить *по-русски*, писать *по-русски*, читать *по-русски*) и полислова (*да нет, наверное; так сказать; в конце концов*);

2) коллокации – наиболее частотные и вероятные комбинации слов: *свежий хлеб, принять решение, играть роль, закадычный друг, отчет о ..., спускаться по ..., думать о ...*);

3) фиксированные выражения (этикетные формулы, идиомы): *Как дела? Добрый день! Хорошего отдыха!; бить баклуши, диву даваться, шиворот-навыворот;*

4) полуфиксированные выражения (устойчивые выражения, имеющие минимальные вариации; «рамки», допускающие подстановку различных слов; шаблоны начала высказываний в письменной и устной речи): *Поздравляю вас с ... днем рождения / праздником / Новым годом, Не могли бы вы ... помочь / повторить / передать?; с ... (восемью часов) до ... (двадцати часов); Я думаю, что ...; Скажи, что ...*).

Отбор изучаемых «лексических блоков» во многом детерминирован коммуникативными потребностями студентов. Так, на элементарном и базовом уровнях целесообразной является концентрация на фиксированных и полуфиксированных выражениях, связанных с речевым этикетом: *Как дела? Спокойной ночи! С праздником!*¹. На первом сертификационном и втором сертификационном уровнях акцент может смещаться на освоение устойчивых коллокаций, обеспечивающих связность и логичность речи: *играть роль*², *принимать решение*³, *иметь право (права)*⁴. На продвинутом уровне приоритетными становятся сложная идиоматика и стилистически маркированные единицы, позволяющие инофону достигать аутентичности звучания и точно выражать различные интенции. Важно, что такая дифференциация материала отвечает не только принципам лексического подхода, но и содержанию лексических минимумов.

На занятии подход М. Льюиса реализуется в рамках индуктивного цикла «Наблюдение – Гипотеза – Эксперимент» (Observe – Hypothesise – Experiment), в ходе которого учащемуся необходимо:

1) обрабатывать лексику в процессе чтения и аудирования подобранных учителем аутентичных текстов, а именно сегментировать тексты и выделять в них «лексические блоки»;

2) самостоятельно выдвигать гипотезы, выявлять закономерности формирования и употребления «лексических блоков», а также фиксировать результаты наблюдений в «лексических тетрадах» в виде схематических записей. Информация при этом представляется не в традиционной двухколоночной форме, а в формате интеллект-карт, что обеспечивает наглядность связей и облегчает последующее повторение;

3) выполнять специально разработанные задания и упражнения, направленные, с одной стороны, на формирование «ментального лексикона», а с другой – на развитие критического мышления, умений анализировать и прогнозировать.

Существуют значительные трудности в реализации лексического подхода на занятиях РКИ и, соответственно, ориентации учебного процесса исключительно на поиск и повторение «лексических блоков».

Назовем прежде всего существенные лингвистические ограничения. Во-первых, русский язык как флективный (синтетический) язык характеризуется морфологической изменчивостью. Так, приведенный нами в категории возможных «слов» (по М. Льюису) глагол *читать* представлен в инфинитиве, однако в его полной парадигме более 40 форм. Даже если учитывать только приведенные в учебном словаре сочетаемости формы «ЧИТАТЬ, читаю, читаешь, читают, несов.» [9, с. 661], инофону недостаточно будет пом-

¹ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина, Т. В. Козлова (электронное издание). – 5-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – С. 96.

² Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андрияшина и др. (электронное издание). – 7-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – С. 163.

³ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрияшиной (электронное издание). – 5-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – С. 95.

⁴ Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н. П. Андрияшиной (электронное издание). – 5-е изд. – СПб. : Златоуст, 2015. – С. 92.

нить «лексический блок», а понадобится заметить и освоить как минимум 4 варианта для грамотного использования в речи. Зачастую словоизменение сопровождается значительными морфонологическими изменениями, которые препятствуют отождествлению словоформ с исходной лексемой или затрудняют ее опознавание. Например: *быть* – *буду*; *мочь* – *могу*; *писать* – *пишу*; *взять* – *возьму*. С учетом этого в преподавании РКИ свободное применение лексического подхода возможно лишь с неизменяемыми словами и фиксированными выражениями. В остальных случаях неизбежно возникает необходимость модификации данного подхода в сторону большей грамматикализации, например, в акцентировании внимания студентов на категории рода, падежа именных частей речи, на аспектuality глагола. Стоит отметить, что сам М. Льюис также уделял внимание грамматике, не рассматривая ее как отправную точку обучения, а полагая, что грамматические паттерны извлекаются из частотных «лексических блоков» [17].

Второе ограничение – общее – связано с тем, что лексический подход предполагает активное использование родного языка (L1) при обучении иностранному (L2). Семантика русского «лексического блока», как и семантика любого другого языка, может не совпадать и, скорее всего, не будет в полной мере совпадать с семантикой изучаемого фиксированного сочетания. На такую семантическую асимметрию и ее негативные последствия указывает З. И. Трубина: «Основной трудностью в освоении лексических блоков является разница в смысловом объеме слов, что обуславливает различие в сочетаемости. <...> Поскольку небольшое количество лексики на начальном уровне интенсивно изучается и вводится в активный минимум, первое значение прочно усваивается и оказывает доминирующее влияние на формирование новых коллокаций, основанных на сходных семантических связях родного языка» [11]. Например, сочетания *сильный человек*, *сильный ветер* соответствуют английским *strong man*, *strong wind*, но лексический блок *крепкий кофе* выбивается из этой парадигмы, поскольку не соответствует *strong coffee*. Логика сочетаемости в родном языке может привести инофона к ошибке: **сильный кофе* вместо *крепкий кофе*.

В-третьих, свободный порядок слов в русском языке не гарантирует, что заучиваемые «лексические блоки» будут воспроизведены в реальной коммуникации именно в том порядке, в котором они были предъявлены обучающемуся. Сравним: *Не могли бы вы ...?* и *Вы не могли бы ...?* Более того, дистантное расположение элементов «лексического блока» с учетом их возможной морфологической трансформации может восприниматься обучающимся как новая единица и, соответственно, не распознаваться. Например, коллокация *играть роль* в «чистом виде» представлена инфинитивом без разрыва между словами, однако в реальной речи реализуется как с включением новых элементов, так и с грамматическими изменениями, что может вызвать значительные трудности у инофонов. Сравните: *играть роль* – *играет важную роль* – *не играет никакой роли* – *роли не играет* – *никакой роли не играет*.

Следовательно, при внедрении лексического подхода следует ориентировать учащихся на более активное наблюдение за изменением порядка слов в «лексических блоках», а также за их морфологической трансформацией.

Наконец, в русском языке существуют фонетические ограничения. Такое качество ударения, как подвижность, часто определяет трансформацию некоторых «лексических блоков». Сравните: *принять решение* – *принял решение*. Кроме того, следует учитывать явления фразового ударения и проклитики / энклитики. Акцентологические изменения могут стать причиной того, что выученный студентом как единая фонетическая единица «лексический блок» может быть не распознан в ходе реального общения.

Таким образом, при использовании лексического подхода в практике обучения РКИ инофоны с большой долей вероятности вначале будут говорить с неизбежными коммуникативно-значимыми и коммуникативно-незначимыми ошибками. На это указывает и М. Льюис,

предупреждая студентов: «Не беспокойтесь о путанице и ошибках; это положительный признак того, что вы частично понимаете, а не отрицательный, что вы не все поняли. Вы допускаете некоторые грамматические ошибки, потому что у вас недостаточно словарного запаса; если вы хотите избежать грамматических ошибок, расширение словарного запаса поможет вам больше, чем многочисленные упражнения по грамматике» [16, с. 48].

Несмотря на лингвистические ограничения, лексический подход может быть актуален и методически оправдан, в том числе и на начальных этапах изучения РКИ. При таком подходе учащийся в меньшей степени фиксируется на морфологических, лексических, синтаксических и акцентологических нормах, сохраняет динамику общения и не выпадает из пространства монолога или диалога. При этом стоит подчеркнуть, что для предотвращения «застывания» грамматических ошибок и обеспечения на уровнях В1–В2 не только естественного, но и правильного звучания студента необходимо на уровнях А1–А2 (в случае, если преподаватель решился адаптировать лексический подход к РКИ уже на данных уровнях) проводить отложенную грамматическую коррекцию. После говорения студента преподавателю необходимо дать «обратную связь», а именно обсудить зафиксированные в процессе порождения речи ошибки не через негативные комментарии, а через указание на возможные валентности «лексических блоков». Минимизация ошибок будет также постепенно происходить после повторения и закрепления студентом большого количества «лексических блоков», что предполагается М. Льюисом.

Лексический подход требует особых методических условий. Прежде всего – формирования нового типа студента-инофона – человека, обладающего «повышенной осознанностью» [16, с. 53], любознательного, способного наблюдать, выявлять модели, самостоятельно выдвигать гипотезы. Как утверждает М. Льюис, крайне важно поощрять у учащихся способности к наблюдению (noticing) и анализу – «эффективной фиксации закономерностей» [16, с. 47] – а также развивать навыки извлечения максимальной пользы из текста. Это «требует <...> большей вовлеченности в процесс изучения иностранного языка со стороны обучающихся» [11]. Однако, на наш взгляд, нужно учитывать и изменяющуюся функцию преподавателя при таком подходе.

В процессе «Наблюдение – Гипотеза – Эксперимент» учитель выступает как наблюдатель, модератор, фасилитатор [13]. На первый взгляд, его фигура кажется второстепенной. Между тем на этапе подготовки к занятию преподаватель отбирает аутентичные тексты и, соответственно, наблюдает «лексические блоки», прогнозирует, какие из них позже выявят учащиеся. Можно сказать, что в данном случае он действует как ученый-лингвист. В качестве методолога он выступает как при формировании матриц и корректировке записей в «лексической тетради», так и при составлении упражнений. Наконец, на этапе рефлексии учитель снова становится исследователем, анализируя процесс и результаты проделанной работы.

При этом преподаватель РКИ, который вводит лексический подход в свою практику, сталкивается с повышенной нагрузкой в связи с тем, что в настоящее время в России не разработаны принципы его интеграции в преподавание и отсутствуют методические рекомендации. Исключением является, пожалуй, называемый Дж. Римонди мультимедийный учебник русского языка как иностранного для италоговорящих «Краски» [6].

Проведенный нами анализ отечественных учебников элементарного и базового уровней показывает, что при активной ориентации на коммуникативный подход авторы обращаются к возможностям изучения «лексических блоков» (прежде всего этикетных фраз, клише и шаблонов) фрагментарно. Таковы учебники «Поехали!»⁵ С. И. Чернышева,

⁵ Чернышев С. И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. – 7-е изд. – СПб. : Златоуст, 2009. – 280 с.

«Дорога в Россию»⁶ В. Е. Антоновой и др., «Русский язык сегодня»⁷ Г. В. Беляевой и др., «Россия – моя любовь»⁸ О. Б. Антошкиной.

Среди учебных комплексов можно выделить «Жили-были» Л. В. Миллер, Л. В. Политовой, И. Я. Рыбаковой [4]; «Лестница» М. Н. Аникиной [2]; «Русский язык за 10 дней» С. И. Тресковой, Т. Е. Акишиной [10]. Как показывает практика, сегодня эти учебные пособия редко используются учителями РКИ, между тем они могут быть хорошим примером элементов внедрения лексического подхода. Так, в учебнике «Жили-были» для начинающих грамматика явно подчинена лексике. Стоит отметить, что авторы выделяют для заучивания большое количество разнообразных «лексических блоков», даже – фразеологизмов: *ни рыба ни мясо, золотое сердце, золотые руки* [4, с. 139], полуфиксированных выражений: *Вам (тебе) идет ... этот костюм! эта куртка! это пальто! Вам (тебе) идут ... эти бусы!* [4, с. 136]. В учебнике «Лестница» также наблюдается направленность на активизацию речевой деятельности студентов, прежде всего устной: «вводятся сложные предложения (изъяснительные при глаголах мысли и причинные), конструкции выражения согласия / несогласия, достоверности / недостоверности полученной информации. Таким образом, уже с начальных ступеней учащийся может построить достаточно сложное, логично обоснованное рассуждение. <...> он уже может принимать участие в дискуссии, высказывая собственное мнение и аргументируя его» [2, с. 4–5]. Тексты в учебнике, хоть и адаптированные, а также предтекстовые списки и упражнения содержат множество фиксированных и полуфиксированных выражений. Например:

1. *Ну что вы говорите!* [2, с. 85].
2. – *А я сейчас в Лондоне.*
– *Ну и что, а я сейчас в Париже* [2, с. 88].
3. *Раньше он ... Я слышал, что ... Я вижу, что ...* [2, с. 172].

Современному учителю, решившемуся апробировать лексический подход, придется обратиться к знаниям в области корпусной лингвистики и лексикографии, чтобы обеспечить грамотный отбор «лексических блоков». Ключевых ресурсов здесь немного. Среди основных можно назвать такие, как Национальный корпус русского языка (НКРЯ)⁹, Новое в русской лексике (НРЛ)¹⁰; лексические минимумы; аспектные словари, среди них – частотные словари¹¹, словари сочетаемости¹², идеографические словари¹³, фразеологические словари и словари крылатых слов и выражений, словари пословиц и поговорок, толковые словари, областные и диалектные словари. Хотя список типов словарей достаточно большой, представляются важными в работе на начальных уровнях обучения РКИ первые три типа, и их сегодня недостаточно.

⁶ Дорога в Россию : учебник русского языка : (элементарный уровень) / В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – 6-е изд. – СПб. : Златоуст ; М. : ЦМО МГУ, 2010. – 342 с.

⁷ Русский язык сегодня: Элементарный уровень + (A1+) : Учебник для иностранных учащихся / Г. В. Беляева, О. О. Шувалова, Н. В. Иванова и др. – М. : Русский язык. Курсы, 2021. – 312 с.

⁸ Антошкина О. Б. Россия – моя любовь. Учебник русского языка для иностранных учащихся (элементарный уровень): в 2 ч. – 1-е изд. – М. : Учебный центр русского языка Московского государственного университета, 2020.

⁹ Национальный корпус русского языка, 2003–2026 : информационно-справочная система [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 20.01.2026).

¹⁰ Новое в русской лексике. – СПб. : ИЛИ РАН, 2021–2026 [Электронный ресурс]. – URL : <https://neolex.iling.spb.ru/> (дата обращения: 20.01.2026).

¹¹ Напр.: Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка на материалах Национального корпуса русского языка. – М. : Издательский центр «Азбуковник», 2009. – 1090 с.

¹² Напр.: Словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1983. – 688 с.

¹³ Напр.: Щетинина А. В. Идеографический словарь русской социальной лексики: государство, власть, внутренняя политика. – Екатеринбург : Ажур, 2018. – 768 с.

Преподаватель как исследователь отбирает аутентичные тексты для чтения и аудирования. Это крайне трудная задача: произведения художественной литературы или материалы аналоговых медиа (газетные статьи, теле- и радиопрограммы) могут быть сложными для начинающих студентов. Сегодня данный процесс значительно облегчается при обращении к многочисленным материалам социальных медиа (социальных сетей, мессенджеров, аудио- и видеоблогов), которые отличаются относительной краткостью и большей актуальностью для инофона, стремящегося освоить естественное современное звучание речи. Незаменимыми помощниками в отборе аутентичных текстов являются искусственный интеллект и системы текстометрии, оценивающие уровень сложности и верифицирующие частотность «лексических блоков».

Особая функция преподавателя как методиста, организатора заключается в создании эффективных моделей «лексической тетради», которая воспринимается как «персонализированное лексическое пособие» [16, с. 76]. На уроке в нее рекомендуется включать относительно небольшое количество фиксированных сочетаний, которые учащийся записывает (как на изучаемом языке, так и на родном) и запоминает и к которым сможет позже вернуться, чтобы повторить, дополнить, расширить возможности сочетаний.

Как замечает М. Льюис, организация записи возможна в формате «сеток» (матриц) с двух-, трех- или пятиколоночной структурой [16, с. 78], например: 5 – 1 (5 глаг. + 1 сущ.); 1 – 5 (таблица 1), 5 – 5 – 1 (5 глаг. + 5 прил. + 1 сущ.), 1 – 5 (1 сущ + 5 сущ.) и т. д. Приведем здесь варианты для адаптации подхода в РКИ.

Таблица 1 – Пример оформления «сетки»

Глагол	Наречие
говорить	громко
	тихо
	быстро
	медленно
	вежливо

Разновидность такой таблицы – с контекстуальными противоположностями (что соотносится с традиционным коммуникативным подходом) – приведена в таблице 2.

Таблица 2 – Пример оформления «сетки» с контекстуальными противоположностями

Глагол	Наречие	Противоположность (антоним)
говорить	громко	тихо
	быстро	медленно
	вежливо	грубо
	хорошо	плохо
	правду	неправду / ложь

Возможно выстраивание в сюжетные цепочки (story boxes), которые визуализируют истории, показывают алгоритмы действий. Например, ситуация «В магазине» (рис. 1).

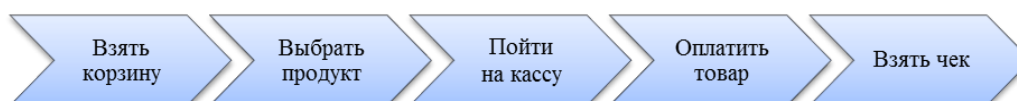


Рисунок 1 – Пример оформления сюжетной цепочки

Вариант «Каскады» – запись не отдельных речевых клише, а каскадных блоков диалогических моделей «инициатор (стимул) – реакция – подтверждение», причем реплики сопровождаются прагматическими пометками (–) отказ, критика / (+) сочувствие / (++) помощь, радость, восторженность и др. Такая схема позволяет запомнить «лексические блоки» и выйти за пределы двухчастных вопросно-ответных диалогов.

В несколько трансформированном виде это может выглядеть следующим образом (таблица 3).

Таблица 3 – Пример оформления «каскадов»

Стимул	Реакция	Подтверждение
– Давай пойдём в воскресенье в кино!		
– (вежливый отказ)	– <i>К сожалению, я работаю.</i>	– <i>Жаль. Тогда давай в другой раз.</i>
+ (согласие)	– <i>Конечно, с удовольствием!</i>	– <i>Договорились. Встретимся в центре в 11 часов.</i>
++ (радость)	– <i>Отличная идея! Я с огромным удовольствием.</i>	– <i>Супер! Тогда я покупаю билеты.</i>

«Каскады коллокаций» позволяют увидеть связь между предметами, явлениями и действиями. Задавая последовательные вопросы, студент может создавать цепочки естественно звучащей русской речи:

[ЗАВТРАК] > готовить / есть / заказывать > [ЗАКАЗЫВАТЬ] > такси / еду / номер > [НОМЕР] > бронировать / заказывать / ждать ...

Заполнение матриц – достаточно распространенный (в том числе и в учебниках РКИ) прием оформления полуфиксированных выражений, например, «рамок». В таблице 4 приведен пример М. Льюиса [16, с. 85].

Таблица 4 – Пример записи полуфиксированных выражений

Я должен	<ul style="list-style-type: none"> подчеркнуть указать обратить внимание на тот факт напомнить вам объяснить 	что
----------	---	-----------

Упомянутые нами лингвистические ограничения обуславливают необходимость адаптации «лексических тетрадей» для преподавания РКИ. Учителю важно владеть базовыми основами нейропедагогики, психолингвистики и информационного дизайна, чтобы разработать указания на грамматические ограничения в применении «лексических блоков», например, систему цветовой кодировки (для указания морфологических особенностей), стрелок (для обозначения порядка слов), матриц, интеллект-карт и т. п.

Особую трудность в работе преподавателя может представлять проектирование заданий и упражнений. Как отмечает М. Льюис, грамотным будет подход, при котором отбираются сильные и частотные «лексические блоки», демонстрирующие систему, а не частные случаи; задания выполняются после наблюдения и гипотезы, а также в качестве домашней работы; служат автоматизации речи. М. Льюис предлагает 30 вариантов упражнений, многие из которых применимы и в преподавании РКИ. Среди них – составление коллокаций из предложенных глаголов и существительных, определение сильных сочетаний, исключение коллокаций, начала высказываний, составление возможных выражений с пропущенными слотами, расширение звуковой оболочки, грамматикализация (во многом отвечает природе русского языка) и др. [16].

Покажем здесь три варианта этих упражнений, адаптированных для преподавания РКИ.

1. Исключение коллокаций

Задание: подчеркните слово, которое не сочетается с данным прилагательным.

СВЕЖИЙ/АЯ/ЕЕ/ИЕ хлеб, друг, воздух, газета, овощи.

ГОРЯЧИЙ/АЯ/ЕЕ/ИЕ чай, суп, кофе, погода, вода.

СИЛЬНЫЙ/АЯ/ОЕ/ЫЕ дождь, ветер, шум, кофе, человек.

2. Начала высказываний

Задание: соотнесите начало высказывания с подходящим предложением.

1. Я хочу ... 2. Я боюсь ... 3. Я рад(а) ... 4. Я согласен / согласна ...

а) с автором; поехать в Москву; на эту работу;

б) гулять; стать инженером; конфеты;

в) что он не будет это делать; пауков; опоздать;

г) вам; быть здесь; этой встрече.

Ответы: 1 – б, 2 – в; 3 – г; 4 – а.

3. Грамматикализация

Задание: составьте правильное предложение из данных слов.

1. Куда / вы / ехать? (Куда вы едете?)

2. Сколько / стоить / этот / джинсы? (Сколько стоят эти джинсы?)

3. Мы / идти / кино (Мы идем в кино).

4. Кристин / завтракать / кухня (Кристин завтракает на кухне).

После этапа отбора, дидактизации и апробирования материала необходимо провести контроль. В данном случае желательна индивидуально разработанная система, поскольку привычные системы тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) (прежде всего А1–В1) проверяют преимущественно грамматические знания (особенно в субтесте «Лексика. Грамматика»), а лексический подход поощряет «правильную беглость» даже при наличии грамматических погрешностей, что может стать серьезным барьером для внедрения подхода. Решением проблемы в РКИ, с нашей точки зрения, может быть внедрение учителем двойной системы оценивания, учитывающей, с одной стороны, коммуникативную эффективность (продуктивность и уместность использования «лексических блоков»), разнообразие «лексических блоков», способность поддерживать коммуникацию), с другой – формальную правильность (грамматическую чистоту).

Таким образом, лексический подход в преподавании РКИ требует большой эвристической активности и от ученика, и от учителя, который выступает не только как модератор или фасилитатор, но и как исследователь-лингвист и проектировщик уникальных обучающих и оценочных материалов.

Выводы. Подводя итоги, можно констатировать, что лексический подход обладает значительным лингводидактическим потенциалом в системе преподавания русского языка как иностранного, в том числе и на начальных этапах (А1–А2). Фокусировка на «лексических блоках» (chunks) позволяет инофону быстрее преодолеть коммуникативный барьер, обеспечивая беглость речи и естественность звучания.

Однако специфика русского языка накладывает ряд ограничений: морфологическая изменчивость, свободный порядок слов и подвижное ударение требуют существенной модификации классической модели М. Льюиса. Интеграция подхода в практику РКИ невозможна без значительной «грамматикализации» лексических единиц; использования специальных визуальных методов фиксации материала (цветовое кодирование, матрицы); повышения роли преподавателя как «дизайнера» учебного и оценочного контента и исследователя корпусных данных.

Перспективы дальнейших исследований видятся в эмпирической проверке эффективности предложенных методических решений, в разработке полноценного учебно-методического комплекса по РКИ, построенного на принципах лексического подхода, а также в создании специализированных словарей сочетаемости для уровней А1–В2.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аккужина А. М., Расулаев Л. А. Волшебная таблетка: лексический подход и РКИ // Языковое взаимодействие и интеркультура в коммуникативном пространстве преподавателя : Материалы научно-практической конференции с международным участием. – Уфа : Башкирский государственный медицинский университет, 2024. – С. 10–14.
2. Аникина М. Н. Лестница. Учебник-книга по русскому языку. Начинаем изучать русский. – 5-е изд., стереотип. – М. : Русский язык – Медиа, 2007. – 341 с.
3. Кожухова И. В. Лексический подход в обучении: аналитический обзор // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2020. – Т. 12, № 4. – С. 48–60. – DOI 10.14529/ped200405.
4. Миллер Л. В., Политова Л. В., Рыбакова И. Я. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих. Учебник. – СПб. : Златоуст, 2003. – 152 с.
5. Прокофьева О. Г. О применении лексического подхода при обучении английскому языку // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). – 2017. – № 11(39). – С. 112–116. – DOI 10.17803/2311-5998.2017.39.11.112-116.
6. Римонди Д. Работа над словом на уроках русского как иностранного в вузе. Особенности лексического подхода // Наука и школа. – 2018. – № 1. – С. 95–99.
7. Самчик Н. Н. Использование лексического подхода в обучении русскому языку иностранцев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 4(41). – С. 23–26. – DOI 10.57145/27129780_2022_11_04_05.
8. Свирина О. Л. Об обучении лексическим блокам // Филология и культура. – 2012. – № 3. – С. 282–285.
9. Словарь сочетаемости слов русского языка Ок. 2500 слов. ст. / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина; под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 2-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1983. – 688 с.
10. Трескова С. И., Акишина Т. Е. Русский язык за 10 дней (для говорящих на английском языке). – 5-е изд., стереотип. – М. : Русский язык. Курсы, 2006. – 208 с.
11. Трубина З. И. Обучение грамматическому аспекту речи на основе лексического подхода [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 5. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN520.pdf> (дата обращения: 20.01.2026).
12. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. 4th ed. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2012. – 352 p.
13. Dahigo G. H. A. The Lexical Approach to language teaching: Evolution or revolution? // Langues et literatures. – 2011. – № 15. – P. 194–201.
14. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically. – Surrey, England : Delta Publishing, 2016. – 152 p.
15. Krashen S. D., Terrell T. D. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom – Oxford : Pergamon Press, 1983. – 191 p.
16. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. – Hove : Language Teaching Publications, 1997. – 223 p.
17. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. – Hove : Language Teaching Publications, 1993. – 200 p.
18. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. Lexical Phrases and Language Teaching – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 218 p.
19. Selivan L. Lexical Grammar: Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns ; ed. S. Thornbury. – Cambridge : Cambridge University Press, 2018. – 231 p.

Статья поступила в редакцию 12.02.2026

REFERENCES

1. Akkuzhina A. M., Rasulaev L. A. Volshebnaya tabletka: leksicheskij podkhod i RKI // Yazykovoe vzaimodejstvie i interkul'tura v kommunikativnom prostranstve prepodavatelya : Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. – Ufa : Bashkirskij gosudarstvennyj meditsinskij universitet, 2024. – S. 10–14.
2. Anikina M. N. Lestnitsa. Uchebnik-kniga po russkomu yazyku. Nachinaem izuchat' russkij. – 5-e izd., stereotip. – M. : Russkij yazyk – Media, 2007. – 341 s.
3. Kozhukhova I. V. Leksicheskij podkhod v obuchenii: analiticheskij obzor // Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». – 2020. – T. 12, № 4. – S. 48–60. – DOI 10.14529/ped200405.
4. Miller L. V., Politova L. V., Rybakova I. Ya. Zhili-byli... 28 urokov russkogo yazyka dlya nachinayushchikh. Uchebnik. – SPb. : Zlatoust, 2003. – 152 s.
5. Prokof'eva O. G. O primenenii leksicheskogo podkhoda pri obuchenii anglijskomu yazyku // Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina (MGYuA). – 2017. – № 11(39). – S. 112–116. – DOI 10.17803/2311-5998.2017.39.11.112-116.
6. Rimondi D. Rabota nad slovom na urokakh russkogo kak inostrannogo v vuze. Osobennosti leksicheskogo podkhoda // Nauka i shkola. – 2018. – № 1. – S. 95–99.
7. Samchik N. N. Ispol'zovanie leksicheskogo podkhoda v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. – 2022. – T. 11, № 4(41). – S. 23–26. – DOI 10.57145/27129780_2022_11_04_05.
8. Svirina O. L. Ob obuchenii leksicheskimi blokami // Filologiya i kul'tura. – 2012. – № 3. – S. 282–285.

9. Slovar' sochetaemosti slov russkogo yazyka Ok. 2500 slov. st. / Gos. in-t rus. yaz. im. A. S. Pushkina; pod red. P. N. Denisova, V. V. Morkovkina. – 2-e izd., ispr. – M. : Russkij yazyk, 1983. – 688 s.
10. Treskova S. I., Akishina T. E. Russkij yazyk za 10 dnei (dlya govoryashchikh na anglijskom yazyke). – 5-e izd., stereotip. – M. : Russkij yazyk. Kursy, 2006. – 208 s.
11. Trubina Z. I. Obuchenie grammaticheskomu aspektu rechi na osnove leksicheskogo podkhoda [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. – 2020. – T. 8, № 5. – URL : <https://mir-nauki.com/PDF/03PDMN520.pdf> (data obrashcheniya: 20.01.2026).
12. Aitchison J. Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. 4th ed. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2012. – 352 p.
13. Dahigo G. H. A. The Lexical Approach to language teaching: Evolution or revolution? // Langues et literatures. – 2011. – № 15. – P. 194–201.
14. Dellar H., Walkley A. Teaching Lexically. – Surrey, England : Delta Publishing, 2016. – 152 p.
15. Krashen S. D., Terrell T. D. The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom – Oxford : Pergamon Press, 1983. – 191 p.
16. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. – Hove : Language Teaching Publications, 1997. – 223 p.
17. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. – Hove : Language Teaching Publications, 1993. – 200 p.
18. Nattinger J. R., DeCarrico J. S. Lexical Phrases and Language Teaching – Oxford : Oxford University Press, 1992. – 218 p.
19. Selivan L. Lexical Grammar: Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns ; ed. S. Thornbury. – Cambridge : Cambridge University Press, 2018. – 231 p.

The article was contributed on February 12, 2026

Сведения об авторах

Максимычева Марина Сергеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0007-9159-8376>, ma-marina01@yandex.ru

Гаврилова Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0006-1753-9063>, fevral06@rambler.ru

Никитина Александра Валерьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры русской и чувашской филологии и культурологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-5447-0735>, ddddasa@mail.ru

Author Information

Maksimycheva, Marina Sergeevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0007-9159-8376>, ma-marina01@yandex.ru

Gavrilova, Irina Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0006-1753-9063>, fevral06@rambler.ru

Nikitina, Aleksandra Valeryevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department of Russian and Chuvash Philology and Culturology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-5447-0735>, ddddasa@mail.ru