



2012

Особенности обучения речи на русском языке на программе «Флагман»

Ольга Рябова

Follow this and additional works at: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj>



Part of the [Slavic Languages and Societies Commons](#)

Recommended Citation

Рябова, Ольга (2012) "Особенности обучения речи на русском языке на программе «Флагман»," *Russian Language Journal*: Vol. 62: Iss. 1, Article 14.

Available at: <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj/vol62/iss1/14>

This Article is brought to you for free and open access by the Journals at BYU ScholarsArchive. It has been accepted for inclusion in Russian Language Journal by an authorized editor of BYU ScholarsArchive. For more information, please contact ellen_amatangelo@byu.edu.

Особенности обучения речи на русском языке на программе «Флагман»

Ольга Рябова

Как в обыденном, так и в профессиональном сознании сегодня бытует представление о том, что результатом изучения любого иностранного языка является достижение определённого уровня практического владения этим языком, то есть умение говорить на изучаемом иностранном языке. При изучении русского языка от второго уровня ТРКИ (тестирование по русскому языку как иностранному¹) вопрос о владении языком превращается в намного более сложное явление, чем определение того, может ли учащийся изъясняться на иностранном языке. Обучение по программе третьего и четвёртого уровней владения языком требует от учащегося не только знания и понимания стилистических различий, существующих в языке, и применения этих знаний в практике речи, но и распознавания, понимания и активного использования в собственных высказываниях культурологических особенностей речевого поведения носителей языка. Фактически речь учащегося при овладении языком в объёме третьего и четвёртого уровней должна приобретать такую характеристику, как естественность – качество, которое позволяет успешно решать разнообразные коммуникативные задачи, возникающие в практике общения с носителями языка.

Студенты программы «Флагман» имеют уникальную возможность овладеть русским языком в объёме третьего и четвёртого уровней ТРКИ, в том числе и в профессиональных целях, обучаясь в стране изучаемого языка. Следует отметить, однако, что студенты, приезжающие учиться в Санкт-Петербургский государственный университет, имеют разный «языковой багаж»: они изучали русский язык в разное время, разное количество лет, в разных учебных заведениях, а иногда и самостоятельно – живя в стране изучаемого языка или в одной из стран, где говорят по-русски. Таким образом, к началу обучения на программе «Флагман», каждый из студентов, безусловно, обладает речевой компетенцией на русском языке, которая,

однако, оказывается достаточной для решения коммуникативных задач, лежащих в области общения на бытовые и общекультурные темы и лишь в одном – как правило, нейтральном – контексте. То есть студент может изложить свои мысли, условно говоря, только одним способом, в одном стиле (нейтральном) и в одном жанре (разговор-беседа). Анализ речи студентов, находящихся на данном уровне владения языком, также показывает, что их речь может включать элементы как высокого, так и сниженного стилей, однако использование таких ярко маркированных элементов носит случайный характер; речевая компетенция студента не позволяет ему употреблять элементы, имеющие ярко выраженную стилистическую или эмоциональную окраску, точно, коммуникативно правильно, в строгом соответствии контексту речевой ситуации. В качестве примера такого употребления лексики можно привести резкий, но показательный пример из практики общения студентов: придя в один из музеев Петербурга, студентка была обеспокоена состоянием одной из труб центрального отопления и, подойдя к администратору, спросила: «Вы знаете, что у вас трубы воняют?» Очевидно, что данный вопрос произвёл на администратора негативное впечатление и привёл не к тому коммуникативному результату, на который рассчитывала студентка.

Таким образом, включение стилистически маркированных элементов в речь таких учащихся, как правило, приводит к затруднению коммуникации, а часто – к коммуникативной неудаче. Это касается единиц разных уровней, реализуемых в речи учащимися этого уровня владения языком: не только лексики, как в приведённом выше примере, но и интонационного оформления фразы и её синтаксической организации – компонентов, находящихся в теснейшей взаимосвязи друг с другом.

Помимо собственно языковой компетенции, при обучении по программе от второго уровня ТРКИ одним из важнейших компонентов становится культурологическая компетенция учащегося и её реализация в речи. Культурологическая компетенция в речи касается прежде всего отбора языковых средств для решения определённой коммуникативной задачи в определённой коммуникативной ситуации, исходя из культурологической традиции, как, например, обращение на «вы» к незнакомому взрослому человеку, характерное для русской культуры. Разумеется, в разных ситуациях общения по-разному проявляется влияние родной языковой культуры, однако,

как правило, оно бывает заметно в самых простых с точки зрения языкового оформления и самых частотных ситуациях общения.

Например, если говорить о речи американских студентов в ситуации академического общения, то наряду с трудно устранимыми словом «Привет!» по отношению к преподавателю и вопросом «Как дела?», можно заметить, что распространённым явлением оказывается следующий способ запроса информации в простой учебной ситуации – уточнение домашнего задания. Обычно студенты обращаются к преподавателю с вопросом: «Значит, вы хотите, чтобы мы сделали упражнение № 122?» Задав такой вопрос, студент уверен, что ответом будет фактическая информация о том, действительно ли задано упражнение № 122 или какое-либо другое. Но для носителя русского языка в этом вопросе очевидно несколько нарушений.

Во-первых, использование грамматически безусловно правильной конструкции «вы хотите». С культурологической точки зрения, предлагая студентам выполнить домашнее задание, преподаватель не выражает собственное желание, он делает то, что объективно необходимо и полезно для студента; поэтому такая формулировка вопроса может вызывать не просто недовольство того, к кому он обращён, а даже возмущение тем, что целесообразные вещи (домашнее задание) представлены в этом вопросе буквально как произвол того, кто даёт задание (преподавателя). Во-вторых, слово «значит» в данном контексте приобретает оттенок указания на то, что является трудным или нежелательным для исполнения, что также снижает степень вежливости данного высказывания. Наконец, любое незначительное отступление от «нейтрального» интонационного оформления высказывания приводит к увеличению эмоциональной нагруженности фразы. Например, если вместо одного повышения тона голоса в конце фразы (ИК-3 на слове «два»), студент реализует заметное понижение тона голоса на слове «значит», опознаваемое носителем языка как ИК-2, то фраза в целом приобретает оттенок глубокого возмущения.

Очевидно, что такое лексическое и интонационное оформление фразы приводит, как минимум, к нежелательной эмоциональной реакции реципиента, несмотря на отсутствие у говорящего интенции произвести какое-либо эмоциональное воздействие, так как цель данного вопроса – уточнение фактической информации. В худшем же случае такой вопрос может привести к коммуникативной неудаче, в результате которой студент получит не ответ о

номере упражнения, а указание на неправомерность (невежливость, излишнюю эмоциональность) заданного вопроса.

Разумеется, можно сказать, что такое речевое поведение учащегося позволило ему обогатиться культурологическими знаниями, то есть обеспечило ему образовательный эффект, однако с точки зрения коммуникации данный диалог представляется неудачей, так как студент так и не получил запрашиваемую информацию (или получил её, но с большой задержкой и только благодаря выполнению преподавателем своих профессиональных обязанностей).

Проанализировав этот простой пример, можно констатировать, что обучение языку на этапе от второго уровня и выше должно представлять собой методическую систему, позволяющую учащемуся дифференцировать средства языка и учиться употреблять их, исходя из оценки ситуации общения. Программа «Флагман» построена в соответствии с данной целью, учебные материалы этой программы оптимизируются для реализации этой цели.

Основной задачей программы является комплексное обучение языку, то есть стремление отойти от аспектного преподавания языка, а точнее – организация учебного процесса таким образом, чтобы у учащихся была возможность развивать и совершенствовать коммуникативные умения на каждом аудиторном занятии и при подготовке домашних заданий. Основной целью данного курса русского языка является развитие коммуникативных умений на качественно новом уровне.^{2,3}

Структура программы включает занятия трёх типов: лекционные занятия по каждому из аспектов обучения (чтение, письменное общение, фонетика и разговорная практика), практические занятия в малых группах – по 5 студентов, индивидуальные занятия. Грамматика присутствует как базовый и в то же время вспомогательный элемент, поэтому задания по грамматике выполняются студентами самостоятельно и анализируются на индивидуальных занятиях. Такой отход от традиционного вида занятий по грамматике обусловлен уровнем владения языком студентов, поступающих на программу.

Содержание изучаемого материала на занятиях разных типов (на в большой группе, на занятиях в малой группе и на индивидуальных занятиях) тесно взаимосвязано в рамках одного аспекта (например, аспекты «Чтение», «Письменное общение», «Разговорная

практика»). Так, например, на общем занятии по чтению студенты занимаются детальным анализом текстов. Готовясь к занятиям по чтению в малых группах, они самостоятельно читают тексты разных жанров, знакомятся с новой лексикой по теме, а на аудиторном занятии не только обсуждают содержание проанализированных текстов, но и учатся использовать соответствующее речевое оформление для передачи новой информации. На индивидуальных занятиях студенты могут уточнить собственное понимание фрагментов, вызвавших затруднения, а также разобрать новые единицы разных уровней языка, встретившиеся в текстах.

Однако взаимосвязь изучаемого материала существует не только в рамках одного учебного аспекта, но и между ними. Выполнение письменных работ является компонентом не только занятий по письменному общению, но и по чтению и по разговорной практике. Очевидно, что жанры этих письменных работ будут несколько дифференцированы в зависимости от аспекта, но в целом будут способствовать развитию умения письма в соответствии с конкретной задачей коммуникации. Так, выполнение письменных работ по аспекту «Письмо» предполагает обучение созданию текстов разных жанров и стилей с ярко выраженными, соответственно, жанровыми и стилистическими особенностями. Письменные работы по аспекту «Чтение» (эссе, сочинения) предполагают «свободное изложение» мыслей автора, однако, безусловно, должны быть построены в соответствии с определёнными правилами письменного текста на русском языке. Стоит заметить, что при создании таких «свободных» текстов студент всё-таки должен использовать композиционное и языковое оформление, характерное именно для русской традиции письменного общения. Безусловно, в таких текстах возможно включение элементов разных стилей языка, однако такие включения должны также отвечать нормам построения текста на русском языке. Также немаловажным аспектом создания собственного текста на русском языке является включение культурологических элементов в целях достижения лучшего коммуникативного эффекта. И, наконец, письменные работы выполняются студентами и при подготовке заданий по аспекту «Разговорная практика». Выполнение этих письменных работ носит характер моделирования устной речи: полилога, диалогического и монологического высказываний – что также пред-

полагает использование языковых и речевых единиц в соответствии с моделируемой коммуникативной ситуацией.

Таким образом, выполнение письменных работ при работе по разным аспектам учебной программы позволяет развивать и совершенствовать умение письма в соответствии с ситуацией общения, что и является приоритетной задачей при развитии каждого из коммуникативных умений на этапе обучения от второго уровня ТРКИ.

Если же обратиться к процессу развития умения говорения, то на данном этапе обучения этот процесс требует овладения не только определённым количеством речевых образцов, которые могут быть использованы для решения схожих коммуникативных задач, но и чёткого их различения студентом и формирования у него способности декодировать речевую ситуацию, интерпретировать её и выбирать собственную речевую реакцию для успешного достижения коммуникативной цели. Таким образом, фактически коммуникативная реакция студента должна быть близка к реакции носителя языка, а при отличных результатах обучения – точно соответствовать ей.

Если попытаться определить основные виды деятельности, которые приводят студента к желаемому результату, то с одной стороны – это аудирование и анализ представительных текстов, а с другой стороны – анализ речевых образцов, реализуемых в разных коммуникативных контекстах (насколько это возможно в условиях моделирования коммуникативных ситуаций в учебном процессе), и употребление этих образцов в смоделированных преподавателем и другими студентами коммуникативных контекстах.

Рассмотрим в качестве примера речевого образца фразу «Куда там!». ⁴ Данный речевой образец впервые появляется в диалоге ⁵, где служит для выражения отрицания и оформляется с помощью ИК-7⁶:

- А удержаться никак невозможно?
- Куда там! (= нет)

Прослушивая диалог, содержащий данную фразу в таком интонационном оформлении, студенты получают возможность интерпретировать её значение, которое определяется прежде всего по интонационному контуру и по широкому контексту. Для такой фразы контекст особенно важен, так как при изолированном

произнесении значение фразы неочевидно в силу её лексической опустошённости.

Проанализировав данное значение и смоделировав несколько аналогичных диалогических высказываний, студенты анализируют ту же самую фразу, но оформленную с помощью ИК-3 и выражающую переспрос⁷. Сопоставление интонационного оформления этой фразы в первом и во втором случае приводит к пониманию того, что выражаются разные значения, однако получить представление об их употреблении оказывается возможным при самостоятельном использовании данных фраз в соответствующих контекстах.

Конечно, при моделировании преподавателем и студентами необходимых для реализации рассматриваемой фразы контекстов и, шире, коммуникативных ситуаций речь практически не идёт об истинно коммуникативных упражнениях. Тем не менее в процессе выполнения подобных упражнений часто возникает непосредственное обсуждение затронутой проблемы – студенты высказывают своё мнение, живо интересуются мнением однокурсников, спорят. Именно этот переход является наиболее важным для развития коммуникативных умений студента, так как в этот момент важно, чтобы в речи учащегося не произошло отката к старым языковым базам и новый речевой образец был употреблён в ситуации общения, близкой к естественной.

Таким образом, система компонентов обучения от второго к третьему и четвёртому уровням ТРКИ на программе «Флагман» строится не только с учётом специфики функционирования единиц разных уровней языковой системы, но и с учётом культурологических особенностей общения на русском языке, что в целом позволяет формировать, развивать и совершенствовать навыки адекватной коммуникативной реакции в разнообразных ситуациях общения.

Библиография:

1. ТРКИ – Типовые тесты по русскому языку как иностранному (общее владение и профессиональные модули). – М. – СПб., 1999 – 2011.
2. В добрый путь! Учебный комплекс по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. Учебник. Часть первая / Под ред. К. А. Роговой. – СПб.: МИРС, 2008. – 495 с.

3. В добрый путь! Учебный комплекс по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. Учебник. Часть вторая / Под ред. К. А. Роговой. – СПб.: МИРС, 2009. – 494 с.
4. Рябова О. В. Русская интонация и интенции говорящего. Фонетический курс к учебному комплексу по русскому языку как иностранному «В добрый путь! - III». – СПб., 2011. – с. 7.
5. В добрый путь! Учебный комплекс по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа. Учебник. Часть вторая / Под ред. К. А. Роговой. – СПб.: МИРС, 2009. – с. 113.
6. Брызгунова Е. А. Интонационные конструкции // Русская грамматика. В 2-х тт. – М.: Наука, 1980. – т. I. – С. 99 – 122.
7. Рябова О. В. Русская интонация и интенции говорящего. Фонетический курс к учебному комплексу по русскому языку как иностранному «В добрый путь! - III». – СПб., 2011. – с. 29.