

УДК 811.111

К ВОПРОСУ О СИСТЕМНОМ ПОДХОДЕ К ФОРМИРОВАНИЮ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК НА БАЗОВОМ УРОВНЕ

TO THE ISSUE OF THE SYSTEMATIC APPROACH TO THE FORMATION OF SPEECH SKILLS AND ABILITIES OF FOREIGNERS LISTENERS LEARNING RUSSIAN AT THE BASIC LEVEL

Арский Александр Адольфович,

*доцент кафедры иностранных и русского языков
Сибирского юридического института
МВД России (г. Красноярск),
кандидат филологических наук*

arski7@yandex.ru



Ключевые слова:

формирование фонетических умений, фонетические навыки, русский язык как иностранный, упражнения, произношение, дидактические материалы.

Целью проведенного автором статьи исследования являлось осуществление сравнительного анализа грамматических языковых систем для выявления существенных различий, которые необходимо учитывать при изучении русского языка как иностранного, и предложения серии коммуникативных ситуативно ориентированных ролевых упражнений, направленных на предотвращение грубых речевых ошибок слушателей. Автором предложен системный подход к формированию речевых, в частности фонетических, умений и навыков у иностранных слушателей, изучающих русский язык на базовом уровне.

Keywords:

formation of phonetic skills, phonetic skills, Russian as a foreign language, exercises, pronunciation, didactic materials.

The aim of the study was to conduct a comparative analysis of grammatical language systems to identify significant differences that must be taken into account when learning Russian as a foreign language, and to propose a series of communicative, situationally oriented role-playing exercises aimed at preventing gross speech errors of listeners. In this article, the author proposes a systematic approach to the formation of speech, in particular phonetic, skills and abilities of foreign students studying Russian at the basic level.

Проблематика обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ) при формально обширном разнообразии соответствующих научных исследований и разного рода дидактического материала не теряет своей актуальности в современной педагогике и лингводидактике. Преподаватели РКИ вводят новые формы и методы учебного процесса или обновляют существующие классические подходы под новые стандарты и условия, значительно повышая эффективность обучения полноценной коммуникации на иностранном языке и делая сам учебный процесс соответствующим актуальным условиям, т.е. более подходящим новому типу обучающихся, выросших в условиях тотальной цифровизации многих аспектов повседневной жизни. Однако, следуя в фарватере новых подходов, нельзя забывать и о необходимости заимствования из старых, проверенных временем подходов самого лучшего, в частности о приоритетности в любой системе языковой подготовки опоры на акцентированное выделение в учебном материале как грамматической, так и речепроизводительной составляющих лингвистической системы, их тщательного изучения и отработки на практике в рамках изолированных или комбинированных упражнений, направленных на соответствующее уверенное усвоение предмета. Хорошее знание базовых принципов грамматики и фонетики изучаемого языка, а также расширение словарного запаса обучающихся позволяют оптимизировать изучение русского языка как иностранного за счет учета некоторых языковых особенностей родного языка (в том числе грамматических и фонетических), облегчают процесс распознавания определенных языковых явлений в учебном процессе [2, с. 24].

При этом следует отметить, что некоторые лингвисты также подчеркивают необходимость акцентирования внимания преподавателей РКИ на мотивированном учебной ситуацией использовании примеров родного языка обучающихся в методиках соответствующей дисциплины (В.Н. Вагнер, Е.Н. Барышникова, Д.В. Кажуро, Е.Б. Сяева, Н.Г. Карапетян, О.В. Шестак, Н.А. Мишонкова, Е.А. Чепурнова и др.). Так, Л.В. Щерба (академик АН СССР, внесший большой вклад в развитие психолингвистики, лексикографии и фонологии, один из создателей теории фонемы, специалист по общему языкознанию, русскому, славянским и французскому языкам) настаивал на важности использования родного языка на уроках русского как иностранного: «Мы должны раз и навсегда признать, что родной язык ученика используется на уроках, независимо от того, насколько мы хотим его исключить... Родной язык можно изгнать из учебников, но не из голов учащихся» [5]. Поэтому не удивительно, что практики преподавания РКИ уже давно активно реализуют в дидактических материалах и непосредственно на занятиях в вспомогательных целях идею сопоставления родного и изучаемого языков.

В образовательных организациях МВД России в рамках курсов профессиональной подготовки иностранных специалистов не первый год происходит частичное комплектование корпуса обучающихся институтов за счет иностранных сотрудников полиции, некоторым из которых приходится изучать русский язык на базовом уровне. Отметим, что для многих иностранных граждан, особенно из стран бывшего Советского Союза, получение высшего образования в России считается престижным, а хорошее овладение русским языком, соответственно, является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. И в этом смысле умение излагать свои мысли ясно и кратко на русском языке, кратко и грамматически правильно, для них – «великое искусство, которому необходимо научиться будущему офицеру» [6, с. 61].

Успешное освоение любой базовой составляющей дисциплины «Русский язык как иностранный» (будь то фонетическая или лексико-грамматическая) и понимание иноязычных сообщений лучше всего достигаются в процессе непосредственного речевого взаимодействия, т.е. обучения с элементами погружения в коммуникативную среду изучаемого языка. Используемые при этом активные и интерактивные методы обучения, лежащие в основе современного образовательного процесса, призваны облегчить иностранным слушателям с большей эффективностью «погружение» в упомянутое речевое взаимодействие на изучаемом языке, в нашем случае – на русском. К методическим тактикам ведения занятий, направленных на развитие и улучшение коммуникативных навыков слушателей, относятся, в частности: очередность, дискуссии, коллективное принятие решений и т.д. Еще одним из эффективных методов такого рода является ситуативно ориентированное общение, позволяющее инициировать более активную и осмысленную коммуникативную деятельность обучающегося, направленную на решение поставленных задач. В таких условиях с элементами языкового «погружения» обучающийся запоминает новый материал через личный опыт общения и демонстрирует, как правило, более высокий уровень мотивации, чем при использовании традиционных методик «отработки» изученного материала на практике. Следовательно, моделирование реальных речевых ситуаций с предоставлением обучающимся описания контекста коммуникативного взаимодействия на иностранном языке должно использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному как минимум на завершающих этапах работы по каждой теме. При этом необходимо учитывать, что вовлечение обучающихся в подобные коммуникативные учебные ситуативно ориентированные игры способствует достижению важных психологических целей:

- 1) повышение готовности обучающихся вступать в контакт друг с другом и с преподавателем, тем самым создавая условия для партнерства и разрушая личные барьеры для общения;

2) снижение тревожности и повышение психологической подготовленности обучающихся к общению на иностранном языке (как правило, иностранные обучающиеся испытывают огромную моральную и интеллектуальную нагрузку, ежедневно сталкиваясь с рядом проблем, вызванных новыми условиями жизни, системой обучения и социальной средой);

3) более легкое и гармоничное интегрирование обучающихся, столкнувшихся с новым языковым контекстом, в социальную среду в рамках последующей непосредственной внеаудиторной коммуникации, выходящей за рамки учебного материала по дисциплине «Русский язык как иностранный».

Помимо этого учебные, ситуативно ориентированные игры создают условия для эффективного решения следующих методологических задач [1, с. 53]:

1) обеспечение естественной потребности в постоянной коррекции используемого набора изученных лексических средств и расширение тем самым активного словарного запаса;

2) повышение умений и навыков обусловленного возникшей коммуникативной ситуацией подбора наиболее релевантного речевого материала в условиях непосредственного устного речевого взаимодействия.

Следует также заметить, что коммуникационные ситуации, в случае использования описываемого подхода, могут быть разделены преподавателем на две базовые категории: реальные и воображаемые. Под реальными ситуациями в данном случае нами понимаются сценарии обычных событий в аудитории во время занятий: наличие или отсутствие наглядных пособий при необходимости их использования, присутствие или отсутствие студентов, а также вероятные причины последнего, оценка сложившихся межличностных отношений в учебной группе и т.п. Использование упомянутых вариантов простейших ситуаций призвано создать у обучающихся мотивацию к устному общению и тем самым способствует формированию у них коммуникативных навыков использования изучаемого языка. Подобные ситуации, конечно, не могут полностью решить проблему развития коммуникативной компетенции обучающихся, однако призваны активно способствовать этому, например, в рамках изучения определенной темы.

Как уже было отмечено, помимо реальных коммуникативных ситуаций преподаватель РКИ может использовать воображаемые ситуации, представляющие собой разговорные практики, в которых участники по замыслу преподавателя могут проявлять свои коммуникативные умения и навыки, играя различные предложенные им социальные роли. В частности, если речь вести о преподавании русского языка в группах иностранных сотрудников полиции, то следует отметить необходимость включения в перечень разыгрываемых на русском языке ситуаций, в том числе и профессионально ориентированных, например коммуникации полицейского с задержанным. Воображаемые ситу-

ации при этом могут быть двух базовых типов: решающие проблемную ситуацию в деятельности сотрудника полиции и условные. Последний упомянутый тип воображаемых ситуаций, условный, представляет собой ситуации с заранее прописанными ролями, коммуникативными условиями и преследуемыми задачами, например требование использовать в общении указанные в задании выражения и речевые шаблоны.

Искусственные ситуации решения проблем, в частности профессионально ориентированных, часто провоцируют выражение участниками речевого взаимодействия разных точек зрения на описанные условия и задачи. Однако это и позволяет создать в рамках аудиторной работы атмосферу непосредственного, неконтролируемого общения, в ходе которого происходящее «столкновение» взглядов и мнений может потребовать от обучающихся поиска ими новых лексических средств, активизации своего пассивного словарного запаса, углубления и реструктуризации имеющихся знаний и как результат – способствовать снятию языкового и психологического барьеров хотя бы в рамках изучаемой темы.

При создании описываемых проблемно окрашенных ситуаций учебного взаимодействия рекомендуется учитывать следующие аспекты [7, с. 73]:

- знания, умения и навыки, полученные в ходе выполнения коммуникативного задания, должны быть основаны на уже имеющихся умениях и навыках;
- формулировка коммуникативной задачи в идеале должна учитывать языковые, возрастные и даже когнитивные способности обучающихся;
- уже известный обучающимся языковой материал, способствующий успешному выполнению конкретного коммуникативного задания, должен быть проанализирован ими на этапе, предворяющем общение, и, например, может быть включен для этого преподавателем в ознакомительный список рекомендованных лексических средств, входящих в обязательный лексикон ранее изученных лексико-грамматических и фонетических тем. При этом следует учитывать тот факт, что для изучающего язык на начальном уровне любая, казалось бы, простейшая для носителя языка коммуникативная ситуация может стать проблемной, несмотря на тщательно прописанные преподавателем условия речевого взаимодействия, а также предложенный диапазон базовых устойчивых выражений и речевых оборотов, относящихся к разрядам «ранее изученное» и «изученное на текущем занятии».

Таким образом структурированные коммуникативные ситуации, призванные воссоздать условия эпизодов реального общения, – эффективный способ формирования навыков использования изученного фонетического и лексико-грамматического материала. Охватывая разнообразные виды речевого взаимодействия и социально обусловленных ролей, они пополняют социальный и коммуникативный опыт обучающихся. В таких учебных ситуациях и гово-

рящий, и слушающий являются активными участниками процесса. При этом слушатель должен решить сразу несколько коммуникативных задач: понять и запомнить речевой акт партнера, сопоставить его с конкретной ситуацией, оценить его релевантность поставленной преподавателем коммуникативной задаче и, наконец, адекватно на него (обращенный к нему речевой акт) отреагировать. При этом, на наш взгляд, успешность использования таких условных ситуаций в учебном процессе будет выше, если преподаватель правильно просчитает и предопределит для участников продолжительность речевого взаимодействия.

Таким образом, в описываемых условных ролевых ситуациях следует выделить три базовых компонента:

1) содержание: информация о заданных условиях и участниках речевого взаимодействия. Преподаватель указывает в задании время и место разыгрываемого эпизода и раздает обучающимся их ролевые реплики. Эта информация может быть сообщена в устной форме или письменно (на карточках);

2) коммуникативная целеустановка, стимулирующая формирование отношения говорящих к разыгрываемому эпизоду, предопределяющего выбор ими тактики речевого поведения в заданных рамках взаимодействия;

3) предопределение вариантов возможных ответных речевых действий. Поскольку речевое взаимодействие всегда преследует некую коммуникативную цель – сообщить информацию, оказать влияние на собеседника, высказать эмоциональную реакцию на происходящее и т.д., то правильнее будет в каждом таком задании оставлять за обучающимися право хотя бы небольшого выбора возможной вербальной реакции из имеющихся вариантов, впрочем, и полная свобода выбора, вплоть до использования адекватной для данной ситуации реплики, не предугаданной преподавателем, не должна быть под запретом, что позволит внести в учебный процесс элементы дифференцированного подхода, зависящего от уровня подготовки реципиентов учебного процесса. Данный подход (т.е. относительная свобода при решении коммуникативных «проблем»), как и использование условных учебных ситуаций, на наш взгляд, могут активно способствовать подготовке обучающихся к спонтанному общению в реальной обстановке речевого взаимодействия, поскольку любая речевая ситуация в рамках изучения РКИ – это своего рода микротема, которая помогает развивать навыки использования неродного языка в самых разных жизненных обстоятельствах [4, с. 44].

Однако порой на занятиях по РКИ возникают существенные трудности объяснения обучающимся того или иного дидактического материала, подлежащего освоению; это же касается и объяснения аспектов заданий к выше-названным ролевым речевым играм. В таких случаях значительную помощь преподавателю может оказать внедрение в учебный процесс технологии ори-

ентации на национальный язык обучающегося. Именно поэтому преподавателю РКИ желательно как минимум либо овладеть азами родного языка обучающихся (выучить хотя бы некоторые слова и обиходные фразы на этом языке), либо переходить в случае крайней необходимости на общепризнанный международный язык – английский, хотя бы на примитивном уровне. Подобный подход способен значительно облегчить объяснение примеров и упражнений по изучаемой теме [3, с. 30].

В заключение хотелось бы отметить, что использование перечисленных нестандартных методов аудиторной работы в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный» обеспечивает максимальную эффективность в овладении неродным языком, облегчает распознавание специфических языковых процессов и явлений, позволяет существенно повысить эффективность формирования у обучающихся коммуникативных умений и навыков как лексико-грамматического, так и речепроизводительного характера.

Библиографический список

1. Азимов, Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития / Э.Г. Азимов // Русистика. – 2020. – Т. 18. – № 1.
2. Дерябина, С.А. Фонетизация обучения русскому языку как иностранному в цифровом гуманитарном знании: теоретический аспект / С.А. Дерябина, Н.А. Любимова // Русистика. – 2021. – № 3.
3. Кодирова, К.С. О некоторых задачах теоретической и экспериментальной фонетики / К.С. Кодирова // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 5(40).
4. Тымбай, А.А. К вопросу о роли фонетики в программе обучения иностранному языку в рамках высшего профессионального образования (из опыта работы в МГИМО МИД России) / А.А. Тымбай // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2019. – № 2.
5. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л., 1974.
6. Щербатюк, Э.Е. Проблемы обучения русской фонетике иностранных студентов / Э.Е. Щербатюк // Неофилология. – 2019. – № 17.
7. Яковлева, Э.Б. Онлайн-обучение фонетике – вопросы и поиск ответов / Э.Б. Яковлева, Е.Б. Лысова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. – 2021. – № 3.