А.А.Ларионова
Казанский (Приволжский) федеральный университет

Коммуникативные неудачи как фактор формирования языковой компетенции иностранных слушателей на начальном этапе

коммуникативная компетенция, этап довузовской подготовки, русский язык как иностранный, лингводидактика, саморазвитие

Проблема повышения эффективности коммуникативно-ориентированного обучения на этапе предвузовской подготовки в современном методическом пространстве РКИ все еще остается актуальной. Отчасти это объясняется возрастающей популярностью русского языка в мире, методические традиции преподавания которого несколько отличаются от знакомых всему миру популярных коммуникативных методик преподавания английского языка; отчасти это обусловлено постоянной рефлексией русскоязычного преподавательского сообщества, спецификой российского методологического дискурса и всего образовательного пространства.

Ученые и методисты, изучающие проблемы эффективности преподавания русского как иностранного, рассматривают правильность постановки целей и задач коммуникативного обучения; описывают причины, препятствующие усвоению русского языка, связывают их с национально-психологическими и лингвокультурными особенностями обучающихся [Egorov 2016]; предлагают преподавателю модерировать вспомогательные процессы самообучения в электронном пространстве [Рублева 2015]; наконец, обращаются к вопросам совершенствования теоретических основ обучения русскому языку [Юсупова 2016].

Лингвометодическая теоретическая концепция обучения русскому языку как иностранному, как методика обучения русскому как неродному, в Казанской лингвистической школе (КЛШ) во многом опирается на ключевые идеи представителей КЛШ и И.А. Бодуэна де Куртенэ, доказавшего системность в функционировании языка в его речевом употреблении [Шакирова 2004: 9].

Также тщательному описанию в лингводидактике подвергаются речевые ошибки и коммуникативные неудачи студентов – как с позиций анализа причин их возникновения, личностной обусловленности, так и с позиций создания методик их предотвращения и коррекции. Так, в работе В.А.Вараксиной появление затруднений при овладении иностранным языком связывается с объективными закономерностями смешанной природы (лингво-психологической, материально-технической, историко-национальной и т. д.). Среди основных причин возникновения речевых трудностей указываются: сложный строй русского языка, влияние родного языка студентов, качество образовательной среды [Вараксина 2014].

Отметим также, что в период довузовской подготовки значительная часть проблем в процессе освоения новой языковой системы и научения воплощать эти знания в речи обусловлена эмоционально-психологической составляющей процесса обучения, поскольку начальный этап изучения русского языка связан, как правило, с периодом адаптации в чужой стране. Как мы указывали ранее, иностранные граждане на начальном этапе сталкиваются с различными проблемными ситуациями в социальных учреждениях, которые могут влиять на процесс усвоения иностранного языка посредством усугубления ощущения лингвокультурного шока: языковой барьер препятствует социальной и психологической адаптации иностранных учащихся [Ларионова 2017].

Преподавателю на этом этапе следует демонстрировать больше оптимизма, делиться позитивными установками со студентами («Это не я плохо говорю по-русски, это русские меня пока не понимают, потому что они редко общаются с ино-

странцами на улице»), а также подготовить для студентов своего рода речевую «подушку» безопасности – набор фраз, которые на начальном этапе помогут объяснить, что студент не просто не может пока правильно выразить свою мысль, но очень переживает по этому поводу и будет рад, если соучастник общения (носитель языка) возьмет большую часть речевых усилий и коммуникативной ответственности и на себя.

Таким образом, стадия коммуникативного шока по приезде в страну обучения может стать для студента хорошим мотивирующим звеном в системе личностной мотивации, а многочисленные ошибки в речи на этом этапе еще не воспринимается как коммуникативные неудачи, поскольку в языковой матрице студента пока еще отсутствует русский языковой «эталон». По мнению исследователей, вероятность возникновения коммуникативной неудачи значительно снижается при успешной реализации инициальной реплики диалога (следующей за приветствием или фразой-контактором) [Бобырева 1995]. В реальных условиях общения на иностранном языке допускаемые в речи многочисленные отклонения от языковой нормы начинают фиксироваться неносителем гораздо позже, на «периферии сознания», при условии, что они затрудняют понимание.

Однако на следующих этапах в целях формирования готовности к восприятию коммуникативных неудач необходима аккультурация, то есть «усвоение человеком, выросшим в одной национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой культуры» [Верещагин 1990: 10]. Аккультурация, с одной стороны, является закономерным естественным процессом, с другой – планомерно направляется преподавателем посредством моделирования национально приемлемой картины мира русской культуры на занятиях при помощи текстово-культурного контента, речевого тренинга и фольклорно-бытового живого комментария.

Однако у эмоционально-психологической составляющей процесса адаптации есть и другая сторона: студенты не только привыкают к новому месту, стилю жизни, культуре страны, в которой они собираются прожить 4-6 лет, но их слух, их мозговые анализаторы «настраиваются» на восприятие речи с новым интонационно-ритмическим рисунком, с непривычными звуковыми сочетаниями, регистром и мелодикой. Поэтому работа, направленная на быстрое формирование аудитивного навыка (речевой операции, доведенной до уровня автоматизма в узнавании и различении отдельных звуков и звуковых комплексов, интонационных конструкций в потоке речи [Азимов 2009]) и навыков корректной фонетической графики, может предупредить появление большого количества коммуникативных трудностей.

И если коммуникативную эффективность высказываний соотносить с фонетическими, лексическими, грамматическими, культурологическими искажениями, то на начальном этапе трудность общения обусловлена появлением именно высказываний, искаженных фоно-грамматически и понятных / совершенно непонятных. Однако эти искажения, на наш взгляд, не всегда попадают под категорию речевой ошибочности. Традиционно речевая ошибка определяется «как родовое понятие и термин для обозначения необоснованных отклонений не только от собственно языковых, стилистических и правописных норм, но и вообще от всех коммуникативных (прагматических) и этико-речевых норм, включая нормы речевого этикета» [Сковородников 2012: 568]. Поскольку понятие нормы еще не сформировано, то отсутствует и осознанная критика собственной речи, нарушающей ментально-культурное представление о правильности; а поскольку основная цель на этом этапе – это «выход в коммуникацию» и снятие языкового и психологического барьеров, то некоторые виды ошибок просто нерелевантны (например, орфографические и пунктуационные), тем более что обучение языку на этапе довузовской подготовки ведется обычно комплексно (чаще всего это фонетико-грамматический разговорный курс, в процессе которого овладение языком происходит одновременно в разных аспектах).

На начальном этапе обучения коррекция речевых искажений со стороны носителя языка воспринимается позитивно (как «желание помочь»). На последующих этапах освоения иноязычной речи прямая коррекция даже в учебной аудитории воспринимается не всегда позитивно. Поэтому именно на начальном этапе обучения коммуникативная смелость изучающего русский как иностранный способна оказать положительный обучающий эффект: чем больше попыток вступить в живое общение (или его имитацию на занятиях) совершает студент, тем больше коррективной обратной связи получает, тем быстрее проходит этап социально-языковой адаптации. Как отмечает М.П. Чеснокова, «бесспорна роль повторяемости на начальном этапе, но чрезмерная повторяемость притупляет внимание учащихся, необходима творческая деятельность, мобилизующая учащихся» [Чеснокова 2015: 19]. Живое общение и моделируемые преподавателем задания имитационного типа с минимальной подготовкой («спросите у соседа / знакомого, что значит идиоматическое выражение», «выясните у прохожего, как пройти к книжному магазину», «возьмите у соседа интервью о его семье» и т. п.) могут актуализировать ощущение речевого комфорта у студентов начального этапа, сместить акцент со значимости ошибки на значимость достигаемого коммуникативного эффекта.

Добавим, что на этапе довузовской подготовки обучаемые очевидно чаще имеют дело с вербальными типизированными конструкциями. В лингвистической науке стремление к речевому стандарту считается важным качеством человеческой коммуникации (так, среди постулатов когнитивной семантики, выдвинутых А.Н. Барановым и Д.О. Добровольским [Баранов 1997], важное место занимает постулат об экономии усилий, утверждающий мысль, что человеку свойственно сведение разнообразных речевых ситуаций к стандарту, в котором воплощен его предшествующий коммуникативный опыт). Между тем модели новоязыкового речевого поведения инофона предполагают не только следование стандарту, но и неосознанное его нарушение и даже разрушение, что в итоге может иметь положительный образовательный эффект – так попутно происходит освоение приемов синонимической замены, фразового упрощения, а иногда и осмысленного осложнения процесса коммуникации.

Известно, что процесс овладения речью на иностранном языке носит личностный характер, а потому при совершенствовании содержания обучения необходимо руководствоваться неформальными сопутствующими понятиями (мотив, психологический комфорт, смысл, эмоции, прагматика), что может способствовать успешному обеспечению личностно ориентированного преподавания, о котором говорил И.А.Бодуэн де Куртенэ. Как отмечает еще один известный казанский деятель науки Л.З.Шакирова, «в центре внимания обучения языку должны быть не только лингвистические факторы, без которых, безусловно, невозможно построение содержания и системы преподавания, но также проблемы психологические (деятельностные), логические (связь языка с мышлением), коммуникативные (язык как средство общения)» [Шакирова 2001]. Коммуникативные неудачи обусловлены совокупностью указанных профессором факторов – лингвистических, психологических, коммуникативных, – а потому пока остаются объектом изучения у методистов преподавания РКИ.

Литература

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/139/ (проверено 24.08.2017).

Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Постулаты когнитивной семантики / А.Н,Баранов, Д.О.Добровольский // Известия АН. Серия литературы и языка. – Т. 56. – № 1. – С. 11–21.

Бобырева Е.В. Успешность инициальной реплики диалога (причины коммуникативных неудач) / Е.В.Бобырева // Функционирование языковых единиц в раз-

ных речевых сферах: факторы, тенденции, модели: Тез. докл. межвуз. науч. конф. – Волгоград: Перемена, 1995. – С. 28–29.

Вараксина В.А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения / В.А.Вараксина // Язык и текст. – 2014. – № 1. – С.63–70.

Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.

Ларионова А.А. Проблемы коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку иностранных слушателей на уровне предвузовской подготовки / А.А.Ларионова // Филология и культура. – № 6. – 2017 (в печати).

Рублева Е.В. Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному: опыт разработки и реализации обучающего сайта Listen to Russian / Е.В.Рублева // Русский язык за рубежом. – 2015. – № 6.– С. 28–34.

Сковородников А.П. Речевые ошибки / А.П.Сковородников // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник. – Красноярск: Изд-во Сибирского федерального ун-та, 2012. – С. 568-569.

Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П.Чеснокова. – 2-е изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.

Шакирова Л.З. Казанская лингвометодическая школа: прошлое и настоящее / Л.З.Шакиров. – Казань: Алма-Лит, 2004. – 168 с.

Шакирова Л.З. Казанская лингвометодическая школа в аспекте ее развития / Л.З.Шакиров // Русский язык. – 2001. – № 15. – Режим доступа: http://rus.1september.ru/article.php?ID=200101503 (проверено 23.08.2017).

Юсупова З.Ф. К вопросу о совершенствовании теоретических основ обучения русскому языку как неродному (на материале изучения морфологии) / З.Ф.Юсупова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – № 10: в 3-х ч. Ч. I. – Тамбов: Грамота, 2016. – С. 216–218.

Egorov D.S. On psycholinguistic features in teaching Russian as a foreign language / D.S.Egorov, E.S.Palekha, L.R.Akhmerova // Journal of Language and Literature. – 2016. – Vol. 7, No. 2, May. – P. 241-244.