

ЛИНГВИСТИКА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

DOI 10.37386/2305-4077-2020-3-185-193

М. С. Небольсина¹

Алтайский государственный педагогический университет

ОНОМАСИОЛОГИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОДЫ КАК ОСНОВА КОММУНИКАТИВНО- ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ВИДО-ВРЕМЕННЫМ ФОРМАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА)

В статье обсуждается широкий круг теоретических проблем современной лингвистики на примере решения актуальной прикладной задачи – организации коммуникативно-ориентированного обучения языку. Как вариант решения проблемы автором предлагается привлечение к организации обучения русскому языку как иностранному теоретических принципов ономаσιологического и функционального описания языка. Достижения лингвистики в этих областях могут быть использованы в качестве теоретической базы для создания методики коммуникативно-ориентированного обучения русскому языку как иностранному. Применение данных подходов рассматривается в статье на примере обучения видо-временным формам русского глагола.

Ключевые слова: обучение русскому языку как иностранному, коммуникативно-ориентированное обучение, русский глагол, видо-временные формы.

M. S. Nebolsina

Altai State Pedagogical University

LINGUISTIC BASES OF THE METHODOLOGY OF COMMUNICATION ORIENTED TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

The article discusses the current problem in teaching methods that is a problem of communication oriented teaching organization of Russian as a foreign language. An option of teaching organization of Russian as a foreign language is proposed, which is based on the principles of onomasiological and functional description of the language. Achievements of linguistics in these areas can be used as a theoretical basis for creating methods of communication oriented teaching of Russian as a foreign language. Communication oriented teaching is considered, first of all, as teaching based on natural mechanism of language acquisition.

¹ Марина Сергеевна Небольсина, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета (Барнаул).

Keywords: linguodidactics, Russian as a foreign language, communication oriented teaching, Russian verb, time-aspect forms

В настоящее время в лингвистике сложилась ситуация разрыва между теорией и практикой в области обучения русскому языку (как родному, так и иностранному). Осмысление этой ситуации актуализирует несколько проблемных линий, которые являются типичными для современной лингвистики.

Первая линия, методологическая, представляет собой противопоставление теоретических и прикладных исследований. Традицией отечественного языкознания является исключение методики обучения русскому языку из сферы теоретических исследований. Методика воспринимается как сугубо прикладная наука, изучающая организацию обучения языку, и, как следствие, имеет ограниченный теоретический арсенал. При этом вопросы и проблемы, возникающие в рамках практического ее использования, не попадают в поле зрения лингвистов, а если попадают, то не оцениваются как проблемы, требующие теоретического осмысления.

Как следствие, это порождает вторую проблемную линию – противоречие между метаязыковым и собственно языковым, возникающее в прикладных (методических) исследованиях, поскольку описание языка складывается там в собственной логике, не всегда адекватно отражающей лингвистическую реальность. Кроме того, цель обучения – знание языка – часто сводится к знаниям о языке. И если это может быть оправданно в методике обучения русскому языку как родному, то в методике обучения русскому как иностранному, напротив, создает определенные трудности.

Третью линию образует классическая дихотомия семасиология – ономасиология, но в лингводидактическом аспекте. Выбор того или иного направления исследования языка в теоретических исследованиях всегда является закономерным и целесообразным. В прикладных методических исследованиях выбор направления столь четко не прослеживается, часто можно наблюдать несоответствие цели и метода достижения цели, например, при обучении говорению избирается семасиологический способ объяснения языковых явлений.

Названные проблемные линии свидетельствуют о необходимости ликвидации разрыва между теорией и практикой, в частности, осмысления вопросов прикладной лингвистики через призму достижений теоретического языкознания.

Цель исследования – представить теоретическое обоснование решения прикладных проблем лингвистики. Новизна состоит в попытке обосновать ономасиологический и функциональный подходы исследования языка в качестве лингводидактической основы обучения русского языка как иностранного (далее – РКИ), ориентированного на формирование у учащихся естественных алгоритмов производства и распознавания речи, навыков участия в процессах коммуникации.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению является одной из главных тенденций последних лет в преподавании РКИ. Специалистами в области преподавания иностранных языков он признается наиболее

адекватным основной цели обучения – освоению языка как средства общения, формированию коммуникативной компетенции учащегося. Мировой практикой обучения иностранным языком доказано, что с точки зрения результативности коммуникативно-ориентированное обучение обладает рядом преимуществ. Ориентация на ситуативное построение занятий позволяет развить у обучающегося уверенность в решении реальных коммуникативных задач; внимание обучающегося фокусируется не на механическом запоминании форм языка, а на их употреблении и реальном говорении. Заметим, что умение вступать в коммуникацию и ориентироваться в диалоге обладает при этом большей ценностью, чем грамматически верное, но скованное употребление отдельных языковых единиц.

Особое значение при таком подходе приобретают также принцип личностно-ориентированного обучения и требование аутентичности учебных текстов: преподавателем определяются характерные для обучающегося социокоммуникативные роли, и в соответствии с ними отбирается языковой и речевой материал, который «распределяется с учетом его коммуникативной значимости – сначала обучают наиболее необходимой для общения грамматике и лексике. Новые языковые явления представляются в составе речевых образцов, соотносимых с одной или несколькими ситуациями общения» [Московкин, <http://oso.rcsz.ru/inf/osnovnieopoj5.htm>]. Считается, что коммуникативная компетенция обучающегося сформирована, когда он в условиях реальной коммуникации успешно решает задачи взаимодействия с носителями изучаемого языка.

Ситуация в отечественной практике обучения РКИ складывается несколько иначе. В идеале принцип коммуникативности определяет как форму, так и содержание обучения иностранным языкам. Формальная сторона коммуникативно-ориентированного обучения в современной методике обучения РКИ разработана достаточно хорошо, в исследовательских работах предлагаются разнообразные варианты организации коммуникативного обучения языку. Однако вопрос об эффективности и результативности конкретных методик и приемов все-таки остается открытым. Главная причина трудностей организации обучения РКИ в рамках коммуникативно-деятельностного подхода заключается, по нашему мнению, в объективной сложности самого процесса коммуникации, который должен реалистично имитироваться на занятиях: так, чтобы при организации обучения было учтено максимально возможное количество разнообразных факторов, влияющих на процесс коммуникации в реальной действительности. Такими факторами являются не только экстралингвистические, формальные (ситуативность, спонтанность, неподготовленность, которые достигаются специальным построением урока), но и интралингвистические, обусловленные закономерностями лингвистической реальности.

Разрешить описанные трудности, возникающие в методике РКИ, невозможно без теоретического осмысления содержания коммуникативно-ориентированного обучения. Но, как показывает анализ отечественных учебников, учебно-методических пособий для преподавателей РКИ, а также научных статей, отражающих опыт работы отдельных преподавателей, такая задача не ставится ни в рамках теоретической, ни в рамках прикладной лингвистики.

Декларация принципа коммуникативного обучения как ведущего и даже единственно возможного на современном этапе развития лингводидактики, не соответствует реальной практике преподавания: процесс обучения РКИ по форме является коммуникативно-ориентированным, при этом по содержанию во многом остается традиционным. Обучение грамматике языка строится преимущественно через освоение теории, вступая в противоречие с принципом коммуникативности обучения. Лингвистический материал преподносится в основном посредством метаязыковых описаний, часто труднодоступных инофонам. В качестве примера приведем формулировки заданий для обучающихся уровня А1: «Прочитайте диалоги. Определите вид глагола и объясните, какой характер действия он выражает», «Прочитайте текст. Найдите слова, которые указывают на повторяемость действия», «Прочитайте предложения. Проследите за употреблением видов глаголов в главной и придаточной частях предложения» [Архипова, 2010]. Очевидно, что такие задания не формируют коммуникативную компетенцию, не учат использовать нужную форму для передачи определенного содержания, а тренируют навык распознавания и описания изучаемых лингвистических явлений, проверяют знания об устройстве языка, типах тех, которые получают русские учащиеся в школьном курсе «Русский язык».

Такое положение дел является, на наш взгляд, следствием более глобальной проблемы, требующей фундаментального исследования, – отсутствия описания грамматических явлений в лингводидактическом аспекте. В практическом воплощении такое описание предполагает, что принцип коммуникативности должен стать определяющей точкой зрения при описании грамматики, предназначенной для обучения РКИ, а позиция осваивающего язык – главенствующей при подаче грамматического материала обучающимся.

В настоящий момент в учебниках по РКИ такой подход скорее исключение, чем правило. Традиционно описание грамматики русского языка дается иностранцам в описательной форме, обычной для грамматик родного языка. Движение «от формы к значению» (так называемый формальный или семасиологический подход к описанию грамматики), общепринятое в учебниках по русскому языку как родному, часто применяется и при подаче материала в учебниках по РКИ. При этом очевидно, что существующее семасиологическое описание языка как родного далеко не всегда и не во всем оказывается пригодным для изучения русского языка как иностранного. Как справедливо отмечает М. В. Всеволодова, «системная, или формальная грамматика не может быть положена в основу преподавания языка инофонам по целому ряду причин, но обобщающе формулируется так: представляя систему языка, она не описывает, во-первых, содержательный аспект языка, а во-вторых, – закономерностей функционирования языковой системы в живой речи, в процессе которого многие системные связи и положения не только нарушаются, но часто и принципиально перестраиваются, так что на ее основе нельзя обучить носителей других языков активному владению русской речью» [Всеволодова, 2003, с. 59]. Попытки такого описания представлены в трудах исследователей, разрабатывающих принципы функционально-коммуникативной прикладной грамматики русского языка, М. В. Всеволодовой, Л. П. Клобуковой, Ф. И. Панкова, И. И. Акимовой и др. Но

системного исследования грамматических явлений русского языка в данном аспекте в настоящий момент еще не сформировалось.

Как нам представляется, решение данной лингводидактической проблемы, невозможно без теоретического обоснования и должно осуществляться в двух направлениях.

Первое направление заключается в представлении и адекватном описании грамматических явлений с точки зрения их освоения иноязычным сознанием, т.е. собственно осмысление грамматики русского языка в лингводидактическом аспекте. Практические задачи, стоящие перед преподавателем РКИ, требуют особой методики лингвистического описания языкового материала, поскольку органичным и закономерным при освоении языка является движение «от содержания к форме», имитирующее стратегию Говорящего. Ономасиологический принцип описания языка, состоящий «в систематизации содержательных структур языка (структурный аспект ономасиологической грамматики) и в изучении их функционирования в речевой деятельности говорящего (функциональный аспект ономасиологической грамматики)» [Даниленко, 1988, с. 112], может стать теоретической основой осмысления методики обучения РКИ. Описание языка в ономасиологическом аспекте выдвигает на передний план семантические и функциональные характеристики языковых явлений, столь значимые при освоении языка, чем обеспечивает теоретически обоснованные структурирование и подачу грамматического материала обучающимся. Создание грамматики в логике познающего субъекта, «от Говорящего» необходимо, в том числе, и для осознания механизмов функционирования языка преподавателями (как носителями, так и не носителями языка). Поэтому такую грамматику условно назовем «грамматикой преподавателя», так как полагаем, что только на ее основе возможно формирование лингвистического мировоззрения преподавателя РКИ.

Второе направление связано с разработкой методов, методик, приемов, технологий обучения, основанных на знаниях закономерностей грамматики языка. Это должно быть практическое применение знаний о языке в области конструирования заданий, моделирования упражнений не только в методическом аспекте, но и в аспекте адекватного отражения в них языковой реальности (что, с содержательной точки зрения, безусловно, имеет первостепенное значение). В итоге результатом станет формирование системы обучения, в которой органично сочетаются принцип коммуникативности и ономасиологически и функционально обоснованное описание языка.

Целью обучения при такой подаче языкового материала становится не овладение в совершенстве грамматическими формами и правилами их употребления, а познание законов изучаемого языка и, через него, усвоение закономерностей употребления форм. Условно обозначим это «грамматикой обучающегося», поскольку именно он будет ее адресатом и станет пользоваться ее результатами.

Рассмотрим вариант решения проблемы на примере ситуации с обучением

употреблению видо-временных форм, которая не представляет собой исключения из общей лингводидактической практики, сложившейся к настоящему времени. Это подтверждается, в частности, мнением преподавателей-практиков, которые, анализируя методику обучения русскому виду, отмечают, что «академические описания значений видов глагола не совсем пригодны для объяснения. Научные формулировки, равно как и многие разъяснения учебных пособий по русскому языку ставят китайских студентов в тупик» [Ван Сюемэй, 2018]. Кроме того, в учебниках и методических пособиях по РКИ так же отдается предпочтение формальному способу преподнесения категорий времени и вида глагола: обучающимся даются средства выражения грамматического значения, которые они должны запомнить и в дальнейшем применять по алгоритму. Естественно, что такая подача материала строится на метаязыковой основе. «Комбинация» формального и метаязыкового подходов в обучении порождает объективные трудности в освоении данных категорий учащимися, своего рода «порочный» круг: категория преподносится через метаязыковое описание многообразия форм, которые необходимо выучить, чтобы уметь определять в упражнениях это многообразие форм.

Ситуация объективно осложняется теоретической нерешенностью вопроса о сути видового противопоставления в русском языке, и, как следствие, отсутствием принципов его лингводидактического описания. В учебниках РКИ категория вида русского глагола дается, как правило, в двух основных вариантах: 1) в противопоставлении значений граммем и 2) описании всевозможных правил употребления видов. И тот и другой вариант оказываются трудоемкими в освоении, поскольку требуют механического заучивания и постоянного контроля над правильностью выбора той или иной формы. А также являются малорезультативными с точки зрения использования в реальной речевой практике.

В первом варианте это происходит по уже названной причине – из-за отсутствия «общепризнанного» описания сути видового противопоставления, которое покрывало бы все случаи употребления видо-временных форм. Практика показывает, что описание видового противопоставления как противопоставления процесса результату (или действия пределу) оказывается недостаточным для формирования навыка безошибочного употребления данных форм, например, в контекстах с обобщенно-фактическим значением несовершенного вида или в условиях конкуренции видов.

Во втором варианте затруднения и ошибки в речевой практике обучающихся определяются сведением в большинстве случаев значения граммы к значению контекста, хотя очевидно, что все варианты контекста запомнить невозможно. Таким образом, ни тот ни другой вариант преподнесения грамматического материала не обеспечивает инофонам понимания сути видового противопоставления и дальнейшего успешного освоения категории вида, более того формирует у них представление о сложности данной категории и даже невозможности ее безошибочного использования в речи.

Как видим, сложности в обучении инофонов категории вида имеют в корне

как проблемы формального, так и содержательного характера и, как следствие, без разработки адекватного лингводидактического описания грамматики на основе достижений современной лингвистики не могут быть решены.

В качестве решения проблемы лингводидактического представления вида в курсе РКИ исследователи предлагают разрабатывать принципиально иные способы представления категории аспектуальности, чем те, которые сложились на сегодняшний день. Как отмечает И. И. Акимова, «в коммуникативной грамматике русского языка для иностранцев должны быть системно представлены (с разной степенью подробности для каждого уровня владения языком) все факторы выбора видовременных форм глагола» [Акимова, 2017, с. 201]. В терминах Л. В. Щербы, это должна быть «активная грамматика», которая «учит употреблению этих форм», исходит «из потребностей ищущих себе выражения мыслей, приказаний, желаний и т. п.» [Щерба, 1974, с. 91]. Для инофона, строящего фразу на русском языке, важно обозначить действие, которое осуществляется в момент речи, выбрав подходящую форму, например, слово «читаю» в предложении «Я сейчас читаю книгу». Поэтому необходимо не только предоставить ему весь арсенал средств и способов выражения таких значений, как законченность, продолжительность, таксис, аспектуальность, модальность и прочее, обучить правилам функционирования данных языковых значений, формируя навык распознавания условий употребления и их соотношение с формами выражения, но и научить выбирать подходящую форму для выражения необходимого смысла. Функциональный подход к описанию категорий глагола для обучения РКИ определяет также и функциональный подход к отбору языкового материала. Благодаря тому, что языковой материал вводится не изолированно, в виде отдельных лексем и грамматических форм, а синтаксически, в составе предложения, обучающиеся запоминают не отдельные слова или формы, а логические конструкции, в которых эти единицы употребляются. Реализация этого принципа создает эффект владения языком уже на первых занятиях, что, в свою очередь, на психологическом уровне способствует формированию позитивного отношения к процессу обучения.

Видо-временные значения глагола в русском языке не симметрично сопоставляются с формами выражения аспекта в других языках. Это определяет немаловажное условие, которое необходимо учитывать, создавая лингводидактическое описание категорий: создавать лингвоспецифичные описания функционирования данных категорий, которые бы учитывали особенности восприятия грамматического явления (в нашем случае – категории вида) носителями разных языков.

В методическом плане значимым приемом является опора на выработанные у учащегося естественные механизмы освоения языка. Учитывая то, что «мы извлекаем (понимаем) из отдельного высказывания значительно больше информации, чем содержится в нем как в языковом образовании» [Звегинцев, 1976, с. 206], изучение лексической и грамматической системы иностранного языка (и РКИ в том числе) необходимо, на наш взгляд, основывать на естественных процессах использования и интерпретации языковых единиц. Процесс освоения изучаемого иностранного языка должен иметь «природную» основу, т.е.

повторять процесс освоения родного языка, предполагать логику его организации как движение от ситуации к ее обозначению в языке. Это означает, что обучение русскому языку как иностранному необходимо строить, имитируя реальные ситуации говорения в конкретном бытовом окружении, в качестве методической основы использовать движение от смысла высказывания к форме, которой оно выражено. Наиболее адекватной формой построения упражнений является форма диалога. Заметим, что под диалогом мы понимаем не тип упражнения (как это практикуется во многих учебниках РКИ: «Прочитайте диалог, вставляя глаголы в нужной форме. Повторите диалог»), а реальные речевые ситуации, имитирующие процесс общения в естественных условиях. Важной характеристикой такого учебного диалога является спонтанность, неподготовленность речи, что позволяет формировать и развивать у обучающегося навык предугадывать развитие ситуации и быстро реагировать на ответную реплику собеседника.

Подводя итог, отметим, что решение прикладной (методической) проблемы невозможно без глубокого теоретического осмысления причин ее появления. Предположение о том, что современная теоретическая лингвистика может послужить основой для разработки новой методики обучения РКИ, имеет все основания. В частности, ономаσιологический и функциональный подходы к описанию могут быть положены в основу организации эффективного коммуникативно-ориентированного лингводидактического процесса. Знания о закреплённости реальной ситуации в языке в определенных языковых формах позволяют преподавателю видеть и осознавать глубинную структуру грамматического значения и в процессе преподавания находить наиболее адекватные способы обучения особенностям употребления форм русского глагола и тем самым формировать коммуникативную компетенцию обучающихся. Процесс обучения правдоподобно имитирует процесс общения в естественных коммуникативных условиях, языковой материал вводится и закрепляется в виде диалогов, отражающих ситуации реального общения. Ситуативная подача материала работает на формирование навыка распознавания смысловых оттенков, порожденных контекстом. Такой вариант организации обучения ориентирован на динамический характер процессов вербализации и дает возможность, во-первых, формировать у обучающихся навык выбора языковых единиц, адекватных коммуникативной ситуации, а во-вторых, давать обучающимся представление о языковых единицах в их коммуникативной реализации. С точки зрения методики обучения, это переход от механического заучивания форм настоящего/ прошедшего времени и совершенного/несовершенного вида русских глаголов и правил их употребления к естественному усвоению семантической модели, используемой в ситуации, когда необходимо обозначить определенное время и аспект протекания действия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акимова, И. И. Проблемы лингводидактического представления вида глагола в курсе русского языка как иностранного для носителей китайского языка и грамматика глагольного вида / И. И. Акимова // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2017. – № 4–5 (90–91). – С. 193–205.

Архипова, Л. В. Изучаем виды глагола: учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык / Л. В. Архипова, Т. В. Губанова. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2010. – 76 с.

Ван Сюемэй Основы разработки системы упражнений для обучения видам глагола в китайской аудитории / Сюемэй Ван // Вестник КГУ. – 2018. – № 1. – С. 130–133.

Всеволодова, М. В. Фундаментальная прикладная грамматика русского языка как основа для создания учебников и учебных пособий по русскому языку как иностранному / М. В. Всеволодова // Сопоставительная филология и полилингвизм: Сб. научных трудов / Под общ. ред. д. ф. н., проф. А. А. Аминовой, д. ф. н., проф. Н. А. Андромоновой. – Казань, 2003. – С. 59–67.

Даниленко, В. П. Ономаσιологическое направление в истории грамматики // Вопросы языкознания. – 1988. – № 3. – С. 108–131.

Звегинцев, В. А. Предложение и его отношение к языку и речи / В. А. Звегинцев. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 307 с.

Московкин, Л. Основные понятия методики обучения РКИ. Часть 5 / Л. Московкин. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://oso.rcsz.ru/inf/osnovnieponj5.htm> (15.02.2020).

Щерба, Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – Москва: Высшая школа, 1974. – 112 с.

REFERENCES:

Akimova, I. I. Problemy lingvodidakticheskogo predstavleniya vida glagola v kurse russkogo yazyka kak inostrannogo dlya nositelej kitajskogo yazyka i grammatika glagol'nogo vida / I. I. Akimova // Vestnik Habarovskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i prava. – 2017. – № 4–5 (90–91). – S. 193–205.

Arhipova, L. V. Izuchaem vidy glagola: uchebnoe posobie dlya inostrancev, izuchayushchih russkij yazyk / L. V. Arhipova, T. V. Gubanova. – Tambov: Izd-vo Tamb. gos. tekhn. un-ta, 2010. – 76 s.

Van Syuemej Osnovy razrabotki sistemy uprazhnenij dlya obucheniya vidam glagola v kitajskoj auditorii / Syuemej Van // Vestnik KGU. – 2018. – № 1. – S. 130–133.

Vsevolodova, M. V. Fundamental'naya prikladnaya grammatika russkogo yazyka kak osnova dlya sozdaniya uchebnikov i uchebnyh posobij po russkomu yazyku kak inostrannomu / M. V. Vsevolodova // Sopostavitel'naya filologiya i polilingvizm: Sb. nauchnyh trudov / Pod obshch. red. d. f. n., prof. A. A. Aminovoj, d. f. n., prof. N. A. Andramonovoj. – Kazan', 2003. – S. 59–67.

Danilenko, V. P. Onomasiologicheskoe napravlenie v istorii grammatiki // Voprosy yazykoznanija. – 1988. – № 3. – S. 108–131.

Moskovkin, L. Osnovnye ponyatiya metodiki obucheniya RKI. CHast' 5. / L. Moskovkin. – [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://oso.rcsz.ru/inf/osnovnieponj5.htm> (15.02.2020).

Shcherba, L. V. Prepodavanie inostrannyh yazykov v srednej shkole: Obshchie voprosy metodiki / L. V. Shcherba. – Moskva: Vysshaya shkola, 1974. – 112 s.

Zvegincev, V. A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi / V. A. Zvegincev. – Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. – 307 s.