

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

Н.А. МИНАКОВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
ИНОСТРАННОГО СПЕЦИАЛИСТА-ГУМАНИТАРИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

Учебное пособие

**Москва
2008**

Лекция 1. Понятие "языковая личность"

Актуализировавшийся в последнее время коммуникативно-прагматический подход к изучению языка предполагает его изучение в связи с деятельностью человека в самом широком понимании этого слова. Интерес к этой проблеме вызван еще и тем, что преобладавший системно-структурный подход к изучению языка принес свои плоды в плане изучения языка, объективного представления о его состоянии. Высокий уровень языковедческих исследований позволяет представить язык как систему в структурном, историческом, психологическом плане. Однако изученные свойства языка, являясь объектом изучения лингвистов, не существуют самостоятельно, сами по себе, объединяющим их фактором является человек, языковая личность. Именно она, в различных ипостасях и аспектах изучения, становится центром внимания лингвистов.

Так, современные исследования все больше затрагивают проблему языковой личности и системы языка, языковой личности и текста, языковой личности и овладения иностранным языком и многие другие. Языковая личность в ее модусах и отношениях изучается лингвокогнитивным, лингвопрагматическим, **лингвокультурологическим** и другими современными направлениями языкознания.

Это понятие изучается и в исследованиях по **психолингвистике** (психология языка и речи), по **лингводидактике** (обучение языку), по языку художественной литературы.

Нас интересует, в первую очередь, лингводидактический подход к изучению языковой личности. Исследования именно в этой области способствовали формированию самого понятия «языковая личность». Современная лингводидактика рассматривает языковую личность как одно из важнейших понятий в теории обучения языку. В общих чертах в лингводидактических работах языковая личность определяется как многоуровневый и разнообразный набор языковых умений, готовностей к реализации речевых актов в соответствии с видами речевой деятельности и уровнями языка.

Предпринимая попытку дать представление о языковой личности, безусловно, следует обратиться к пониманию личности в **психологии**. В трактовке понятия «личность» психологи в первую очередь рассматривают эмоциональную сферу человека. Однако для нас важна интеллектуальная составляющая личности, поскольку мыслительные процессы напрямую связаны с языком. Вариантов личности может существовать бесконечное множество, тем не менее необходимо выделить некие общие, основополагающие элементы, характерные для всех членов общества. В психологии рассматривается понятие «базовая личность». Это понятие используется нами, так ак. говоря об иностранных специалистах-гуманитариях и о формировании языковой личности, необходимо выделять ее инвариантную часть.

Психологи выделяют две важные составляющие личности – это жизненная доминанта и ситуационная доминанта. При рассмотрении языковой личности, как правило, выделяют два уровня: структурно-языковой (семантический) и лингвокогнитивный. Не менее существенным является уровень мотивов и целей языковой личности.

Языковую личность можно охарактеризовать с позиций лингвистической концептологии и теории дискурса. Языковое сознание опредмечивается в речевой деятельности, т.е. в процессах говорения (письма) и понимания по Л.В. Щербе. Речевая деятельность осуществляется индивидуумом и обусловлена его социопсихологической организацией. Речевая деятельность и речевая организация человека тесно взаимосвязаны, но, тем не менее, могут быть противопоставлены как явление и сущность, и в этом смысле тройная модель языковых явлений (речевая деятельность – языковая система – языковой материал) закономерно уточняется как четырехчленное образование.

В.И. Карасик отмечает, что в речевой организации человека можно выделить пять аспектов: 1) **языковая способность** как органическая возможность научиться вести речевое общение (сюда входят психические и соматические особенности человека); 2) коммуникативная потребность, т.е. адресность, направленность на коммуникативные условия, на участников общения, языковой коллектив, носителей культуры; 3) **коммуникативная компетенция** как выработанное умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели, компетенцией человек овладевает, в то время как

способности можно лишь развить; 4) **языковое сознание** как активное вербальное «отражение во внутреннем мире внешнего мира» (Лурия, 1998: 24); 5) речевое поведение как осознанная и неосознанная система поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека.

Языковая способность и коммуникативная потребность выступают как предпосылки для овладения языком и осуществления общения, коммуникативная компетенция – как проявление языкового сознания в выборе средств общения. Реализация этих средств в конкретном речевом действии выражается в тексте, который, отметим, обычно произносится или пишется отдельным индивидом, т.е. личностью, а не народом.

Важнейшим компонентом речевой организации человека является языковое сознание. В.В. Красных (1998) противопоставляет два принципиально различных типа ментальных образований: знания и представления. Знания трактуются как относительно стабильные, объективные и коллективные информационные единицы, представления – как относительно лабильные, субъективные и индивидуальные сущности, включающие собственно представления, образы и понятия, а также связанные с ними коннотации и оценки. В индивидуальном и групповом языковом сознании знания и представления образуют целостное единство, при этом выделяются три набора знаний и представлений: 1) индивидуальное когнитивное пространство; 2) коллективное когнитивное пространство; 3) когнитивная база (Красных, 1998: 41-45). Первый набор – это уникальная совокупность всех знаний и представлений данного человека как личности, второй набор – совокупность знаний и представлений, определяющих принадлежность человека к той или иной социальной группе, причем, поскольку любой индивид входит в различные малые и большие группы, коллективное когнитивное пространство в его сознании является «лоскутным» образованием, включающим информационные фрагменты различных систем, третий набор содержит необходимые знания и представления, объединяющие всех носителей этих знаний и представлений в «национально-лингвокультурное сообщество». В современных лингвистических исследованиях первый набор интересует тех, кто изучает особенности языка и стиля того или иного автора, второй набор привлекает социолингвистов, а третий набор терминологически обозначается как лингвокультура и анализируется представителями когнитивной лингвистики и **лингвокультурологии**. В.В.Красных (Красных 1998: 96) выделяет и четвертый набор, но уже на другой основе, разграничивая три типа прецедентных феноменов: социумно-прецедентные, национально-прецедентные и универсально-прецедентные.

Говоря о языковой личности, нельзя не упомянуть о **речевом паспорте** говорящего и о языковом идиостиле человека. Речевой паспорт – это совокупность тех коммуникативных особенностей личности, которые и делают эту личность уникальной (или, по меньшей мере, узнаваемой). Идиостиль человека (если терминологически противопоставить его речевому паспорту) можно было бы трактовать как выбор говорящим тех или иных средств общения, поскольку стиль предполагает выбор. Речевой паспорт – это аспект коммуникативного поведения, а идиостиль – аспект коммуникативной компетенции. Компетенция также включает языковое чутье, т.е. «систему бессознательных оценок, отображающих системность языка в речи и общественные языковые идеалы» (Костомаров, 1994: 22), и языковой вкус – систему установок человека в отношении языка и речи на этом языке.

Типология языковых личностей может строиться на различных основаниях.

С позиций этнокультурной лингвистики можно выделить типы носителей базовой и маргинальной культур для соответствующего общества. Здесь действует оппозиция «свой – чужой». В условиях межкультурного общения релевантным оказывается дифференциация чужих по признаку реальности, естественности общения. Условно можно разграничить следующие типы языковых личностей: 1) человек, для которого общение на родном языке является естественным в его коммуникативной среде; 2) человек, для которого естественным является общение на чужом языке в его коммуникативной среде, здесь мы говорим о ксенолекте, т.е. той разновидности языка, которой пользуются, например, эмигранты, либо люди, длительно живущие в чужой стране, либо люди, пользующиеся языком международного общения в целях естественной коммуникации, например, ученые, выступающие по-английски на конференции в

Японии; 3) человек, который говорит на чужом языке с учебными целями, не относящимися к характеристикам естественной среды общения.

С позиции **психолингвистики** уместно противопоставить типы личностей, выделяемые в психологии, и рассмотреть языковые и речевые способы проявления соответствующих личностей. Такая типология окажется весьма дробной. Детальная классификация психологических типов языковой личности разработана в исследовании С.С.Сухих (1998). Автор выделяет экспонентный, субстанциональный и интерциональный уровни измерения языковой личности. на первом уровне знаковая деятельность коммуниканта может быть активной, созерцательной, убеждающей, сомневающейся, голословной, на втором уровне – конкретно или абстрактно вербализующей опыт, на третьем уровне – проявляющей себя юмористично или буквально конфликтно или кооперативно, директивно или интегративно, центрированно или децентрированно (Сухих, 1998: 17).

С позиций **социокультурной** лингвистики выделяются типы языковых личностей по объективным статусным признакам – возраст, пол, уровень образования, стиль жизни и т.д.

Одним из возможных подходов к изучению языковой личности может быть выделение релевантных признаков модельной личности, т.е. типичного представителя определенной этносоциальной группы, узнаваемого по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации.

Если же мы будем говорить о типах культуры, имея в виду **речевую культуру**, т.е. степень приближения языкового сознания индивидуума к идеальной полноте языкового богатства в том или ином виде языка, то оправданным является выделение таких языковых личностей, как носитель элитарной речевой культуры применительно к литературной норме, либо носитель диалектной речевой культуры, либо носитель городского просторечия и т.д. (Сиротинина, 1998). Представители саратовской лингвистической школы противопоставляют также абстрактную и конкретную языковые личности, понимая под последней реального носителя языка.

К числу дискуссионных относится вопрос о том, может ли каждый говорящий рассматриваться как языковая личность. При статическом понимании личности (все приведенные выше подходы базируются именно на такой трактовке) на этот вопрос дается утвердительный ответ. Динамическая интерпретация данного понятия прослеживается в тезисе о том, что языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка (Караулов, 2007: 36). Если согласиться с тем, что существует уровень нейтрализации языковой личности, т.е. уровень стандарта, на котором стираются индивидуальные речевые отличия, то правомерно предположить, что нейтрализация личности – это актуализация статуса человека.

Обыденный язык объединяет всех, говорящих на нем, им пользуются все, но если говорящий на обыденном языке не является языковой личностью, то из этого допущения возможны следующие выводы: 1) языковая личность проявляется только в определенных жанрах речи; 2) языковая личность – это специфическое качество человека говорящего, то появляющееся, то исчезающее; 3) обыденное общение – это способ маскировки своей личности; 4) обыденное общение не сводится к представительскому, следовательно, представительское общение акцентирует личность говорящего.

Рассматривая эту проблему В.П. Нерознак (Нерознак, 1996: 114) выделяет два основных типа «языковой личности»: 1) стандартную языковую личность, отражающую усредненную литературно обработанную норму языка, и 2) нестандартную языковую личность, которая объединяет в себе «верхи» и «низы» культуры языка. К верхам культуры исследователь относит писателей, мастеров художественной речи. Рассматривается креативная языковая личность в ее двух ипостасях – «архаисты» и «новаторы». Низы культуры объединяют носителей, производителей и пользователей маргинальной языковой культуры (антикультуры). Показателем принадлежности говорящего к языковым маргиналам автор считает ненормированную лексику – арго, сленг, жаргон и ненормативные слова и выражения (Нерознак, 1996: 116). Нормативно-центрическая модель языковой личности активно разрабатывается в исследованиях, посвященных изучению языка и стиля известных мастеров слова. Креативность является важной характеристикой языковой личности, но мы

получим более полное представление о нестандартных языковых личностях, если обратимся к исследованию речи не только писателей, но и ученых, журналистов, учителей.

Принимая во внимание многоаспектность личности, можно построить типологию языковых личностей на основании лингвистически **релевантных** личностных индексов. Известно, что социолингвистические исследования обычно базируются на особых знаках, которые дают возможность четко противопоставить те или иные социальные группы.

К числу ярких социолингвистических индексов языковой личности относятся фразеологические единицы.

Говоря о фразеологическом фонде языка, лингвисты обычно исходят из семантического рассмотрения этих языковых единиц, и поэтому на первый план выступает специфика самой единицы по сравнению с ее возможными эквивалентами в виде слова или свободного словосочетания. С позиций прагматики фразеологизм можно рассматривать, обращая внимание на то, в каких ситуациях общения говорящий предпочитает воспользоваться фразеологизмом, с одной стороны, и к какому типу языковых личностей относится такой участник общения – с другой.

Фразеологические единицы, которые используются как в личностно-ориентированном, так и в статусно-ориентированном общении, имеют различную прагматическую основу. Во-первых, эти единицы обеспечивают клишированность дискурса, соблюдение неких жанровых канонов, здесь мы говорим преимущественно о статусно-ориентированном дискурсе. Клишируя свою речь, говорящий как бы надевает маску представителя институциональной группы. Очень часто эти фразеологизмы носят терминологический или квазитерминологический характер, их назначение – скрыть индивидуальность участника общения. Примером такого общения являются церемониальные речи и трафаретные жанры делового дискурса. Во-вторых, фразеологические единицы являются способом самовыражения говорящего, это полярно противоположная функция по отношению к речевым клише. Подобные фразеологизмы тяготеют к личностно-ориентированным видам дискурса.

Таким образом, прагматика фразеологизмов позволяет противопоставить два типа языковой личности – эгоцентрический и социоцентрический.

Эгоцентрическая языковая личность насыщает свою речь яркими и необычными выражениями, среди которых немало фразеологических единиц, с целью саморепрезентации и украшения речи. Социоцентрическая языковая личность использует клишированные выражения для подтверждения своего статуса и – в случае статусной неопределенности – для опознания членов своей социальной группы.

Итак, языковая личность представляет собой многомерное образование. Типы языковых личностей выделяются в зависимости от подхода к предмету изучения, который осуществляется с позиций либо личности (этнокультурологические, социологические и психологические типы личностей), либо языка (типы **речевой культуры**, языковой нормы).

При этом необходимо учитывать, что национальный характер определяется не только языком, но и общностью культурных ценностей и традиций.

Понятие «языковая личность» всесторонне исследуется в трудах Ю.Н. Караулова, который внес большой вклад в изучение этого феномена.

Определение языковой личности, как дает его Ю.Н. Караулов, – «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовности к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо), а с другой – по уровням языка, т.е. фонетике, грамматике и лексике» (Караулов, 2007 : 29). Ю.Н. Караулов выделяет в структуре языковой личности три уровня: 1) вербально-семантический, отражающий для носителя владение родным языком, с точки зрения лингвистов, набор средств выражения определенных значений; 2) когнитивный, включающий в себя понятия, идеи, концепты, представленные у каждой личности как «картина мира»; когнитивный уровень охватывает интеллектуальную сферу личности; 3) прагматический, объединяющий цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности.

В работах В.В. Красных «"человек говорящий" – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; языковая личность – личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических); коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации» (Красных, 97 : 54).

Л.П. Клобукова рассматривает языковую личность с позиции **лингводидактики** и приходит к выводу о том, что «языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей, которые дифференцируются, с одной стороны, с учетом различных уровней языка, с другой стороны – с учетом основных видов речевой деятельности, с третьей – с учетом тех тем, сфер и ситуации, в рамках которых происходит речевое общение» (Клобукова, 97:70).

Анализируя понятие «языковая личность», Ю.Е. Прохоров утверждает, что «если языковая личность – это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. В этом случае речевая личность – набор элементов языковой личности, реализация которых связана со всеми экстралингвистическими и лингвистическими характеристиками данной ситуации общения, ее коммуникативными целями и задачами, ее темой, нормой и узусом, ее этнокультурными, социальными и психологическими параметрами» (Прохоров, 2006: 58).

Языковая личность реализуется в общении, в **речевых поступках**, и в таком формате и предстает как речевая личность.

Очевидно, что именно речевая личность отражает национально-культурную специфику языковой личности, а также национально-культурную специфику общения.

Решая проблемы обучения русскому языку иностранцев, нельзя упускать из вида и национально-культурную составляющую этого процесса. Ставя перед собой задачу исследовать формирование языковой личности иностранного специалиста-гуманитария, нужно иметь представление о специфических знаниях и умениях русской языковой личности, а также о тех специфических умениях, которые реализует языковая личность в общении.

Г.И. Богин, осмысливая феномен языковой личности, приходит к выводу, что языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи. Языковая личность – один из компонентов существования языка, это – тот, кто присваивает язык, т.е. тот, для кого язык есть речь» (Богин, 1999).

В лингводидактическом плане важным моментом является также и то, что языковая личность развивается от одного своего уровня к другому, и результат этого развития может быть описан в упорядоченной форме.

Языковая личность носителя языка, в данном случае русского, обязательно включает в себя инвариантную и вариативную часть. Каждый носитель языка по-своему его знает, использует, у каждого есть его набор лексем, фразеологизмов, текстов, некоторых ситуаций. Однако именно инвариантная составляющая языковой личности является наиболее существенной, позволяющей говорить о русской языковой личности. Она и работает в тех случаях, когда мы говорим, что «Это как-то не по-русски».

Специфика речевого выражения национально-культурной модели мира, относящаяся к определенному этносу, к носителям того или иного языка практически всегда заметна для индивида, владеющего языком, не являющимся для него родным.

Очень показателен следующий пример. «В американской глуши разговариваю с серьезным человеком о большой политике. Ему звонит жена, с которой он живет уже второй десяток лет. И этот уважаемый джентльмен в окружении своих сотрудников и всяких посторонних людей вроде меня во всеуслышание называет свою супругу "сладкая", а на прощание зычно рокочет, что любит ее. Ничего себе, думаю, какая романтическая пара и какие высокие отношения.

Да, думаю, Америка полна любви. Какие разные люди и насколько похожая глубина чувств.

Делюсь восторгом с подругой. Подруга хохочет. И втолковывает, что в век мобильных телефонов говорят громко то, что раньше говорили тихо. Тени былых волнений стали просто заменой слов "привет" и "пока". Моя подруга – русская, но всю жизнь живет в Америке... А вот сказать громко кому-либо "мой сладкий" ей не под силу» (Газета 12.02.2008).

Русская журналистка, поведавшая эту историю, столкнулась с фактом, который не укладывается в рамки возможного поведения русских. В данной речевой ситуации, очевидно, соотечественник повел бы себя совсем не так, как американец. Для русской языковой личности кажется неприемлемым то, что вполне естественно для американца.

Говоря о национальной составляющей в структуре языковой личности, Ю.Н. Караулов отмечает, что «некоторая доминанта, определяемая национально-культурными традициями и господствующей в обществе идеологией, существует, и она-то обуславливает возможность выделения в **языковой картине мира** ее ядерной, общезначимой, инвариантной части. Последняя, вероятно, может расцениваться как аналог или коррелят существующего в социальной психологии... понятия базовой личности, под которым понимается структура личности, общая для всех членов общества и формирующаяся под воздействием семейной, воспитательной, социальной среды». Для языковой личности нельзя провести прямой параллели с национальным характером, но глубинная аналогия между ними существует. Она состоит в том, что носителем национального начала и в том и в другом случае выступает относительно устойчивая во времени, т.е. инвариантная в масштабе самой личности, часть в ее структуре, которая является на деле продуктом длительного исторического развития и объектом межпоколенной передачи опыта (Караулов, 1987: 37-42).

Наиболее значимыми характеристиками языковой личности, таким образом, будут следующие: речевая деятельность языковой личности, продуцируемые и потребляемые ею **тексты**; трехуровневая структура языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический уровни); языковая личность как парадигма речевых личностей; наличие инвариантной части языковой личности, детерминирующей существование общенационального языкового типа и принадлежность к определенному лингвокультурному сообществу; для изучения феномена языковой личности необходимо учитывать данные психологии, культурологии и других наук.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Языковая личность в аспекте психологии.
2. Структура языковой личности.

Литература

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2007.

Клобукова Л.П. Феномен Языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. Вып.1. – М., 1997.

Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация): Монография. – М.: Диалог МГУ, 1998.

Карасик В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс: Сб. научных трудов. – М.: Азбуковник, 2003. – с. 24-46.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.

Лекция 2. Проблемы формирования языковой личности иностранного специалиста-гуманитария

Обращаясь к проблеме формирования языковой личности иностранного специалиста-гуманитария, следует представлять в общем уровень владения русским языком, который достигается к концу обучения в бакалавриате, когда иностранный студент получает диплом специалиста, завершив обучение в ВУЗе. На этом этапе у иностранца, изучавшего русский язык в течение пяти лет, предположительно должна быть сформирована коммуникативно-речевая компетенция, которая включает в себя:

- языковую компетенцию – владение языковым материалом (фонетическим, лексическим, грамматическим);
- социолингвистическую компетенцию – способность использовать языковые единицы в соответствии с ситуацией общения;
- дискурсивную компетенцию – способность понимать и достигать связности в восприятии и порождении высказываний в рамках коммуникативно-значимых речевых образований;
- речевую компетенцию – способность понимать текст, предъявляемый зрительно или устно и порождать речевые высказывания в устной и письменной форме;
- социокультурную компетенцию – ориентация в социально-культурном контексте функционирования речи;
- компенсационную компетенцию – способность ориентироваться в различных источниках информации и использовать их в практической деятельности, способность компенсировать вербальными и невербальными средствами недостатки во владении языком и речью;
- лингвокультурологическую компетенцию – представление о языковой картине мира, о русской культуре;
- компетенцию в профессиональной сфере – русский язык для специальных целей.

Итак, на повестке дня вопрос о том, в каком объеме иностранец владеет всеми вышеуказанными компетенциями, насколько методика обучения РКИ, применяемые методы способствуют достижению целей обучения – формированию коммуникативно-речевой компетенции.

С самого начала учебы иностранный студент изучает русский язык с целью получения образования по выбранной специальности на русском языке. Таким образом, студенту необходимо овладеть «языком для специальных целей», т.е. той разновидностью языка, которая используется для общения на специальные темы и для которой характерны определенные особенности формальной организации, отличающие ее от общелитературного стандарта.

Как справедливо отмечает О.Д. Митрофанова, «развитие системы нефилологического образования (естественнонаучного, научно-технического, гуманитарного и пр.), нацеленность России на вхождение в единое европейское образовательное пространство, перестроечные процессы в политико-экономической и социокультурной сферах, другие причины и факторы повлияли на современное российское общество, на образовательные процессы в нем, вызвав к жизни иные ценностные лингводидактические ориентации, актуализировав целый ряд собственно методических вопросов.

Сложившаяся система изучения русского языка пришла в некоторое несоответствие с требованиями времени.

Традиционный вопрос – вопрос учета будущей специальности иностранных учащихся – обычно решается на уровне составления лексических минимумов по изучаемым научным дисциплинам, списков синтаксических конструкций, употребительных общенаучных и узкоспециальных лексических единиц, однако в современной методике преподавания все больше внимания уделяется [психолингвистическому](#) подходу. Сложившийся подход к обучению иностранных студентов русскому языку включает в себя уже на подфаке обучение научному стилю речи (обучение научной речи, обучение лексике научного стиля речи,

обучение учебно-профессиональному общению), что способствует развитию содержательного общения на русском языке. Эта коммуникативная парадигма обучения оказывается достаточно результативной. Однако отмечаемое в последнее время развитие когнитивной лингвистики, психологии, психолингвистики, теории коммуникации, лингвокультурологии подталкивает к переосмыслению теоретических основ методики РКИ.

Если признать существование двух форм общественного сознания – познавательного и собственно языкового, когнитивного и лингвистического, то из этого следует вывод о том, что иноязычная речь, которой овладевает учащийся, должна стать для него компонентом структуры его личности, а сам процесс овладения иноязычной речью превращается из процесса формального обучения в процесс личностный. Для этого недостаточно усвоения готовых знаний о языке, предъявляемых учащимся для заучивания в виде правил, схем, моделей. Требуется включение учащихся в непосредственный акт общения в учебно-профессиональной или учебно-научной сфере для решения определенных коммуникативных задач, т.е. для формирования у них коммуникативной компетенции. Под коммуникативной компетенцией понимается способность организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения. Впервые термин «коммуникативная компетенция» ввел в научный обиход М.Н. Вятютнев. Это «выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учащихся до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» (Вятютнев, 1977 : 38).

В современных исследованиях по методике РКИ проводится мысль о том, что важно не только сообщить учащимся некую сумму знаний о языке, но и научить реализовывать полученные знания в той или иной ситуации общения. Актуализировавшаяся в последнее время культуuroобразующая концепция обучения иностранным языкам предполагает коммуникативную ориентацию учебного процесса, а не использование собственно коммуникативного подхода. Процесс обучения иностранному языку рассматривается как обучение пониманию чужого, направленное на воспитание толерантности в отношении представителей другой культуры. Так называемое «межкультурное обучение» включает в себя несколько составляющих: языковую (лексика, грамматика речевые образцы и т.д.), историческую (различия в оценке прошлого обеих стран); практическую (правила, необходимые для ориентации в стране); эстетическую (различия в стиле жизни и т.п.); этическую (различия в нормах поведения); стереотипную (сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны); рефлексивную (личностные изменения в результате межкультурного обучения) (Бердичевский, 2002).

Если говорить о необходимости формирования у иностранного специалиста-гуманитария коммуникативной компетенции, то следует определить, что включать в ее структуру. Это следующие составляющие.

Языковая компетенция включает в себя комплекс языковых знаний, способностей, навыков, умений, овладение которыми позволяет обучаемому порождать грамматически и лексически правильную иноязычную речь, характерную для различных сфер общения, а также понимать содержание различных типов высказываний. Считается, что успешность обучения на иностранном языке зависит, в том числе, и от степени сформированности механизма переключения с одного языка на другой, т.е. от уровня сформированности языковой компетенции. Т.М. Балыхина предлагает подразделять языковую компетенцию на лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую (см. www.testor.ru).

Под **лингвистической компетенцией** понимаются знания о системе и структуре языка, правилах его функционирования в процессе иноязычной коммуникации, способность использовать формальные средства для создания грамматически и фонологически правильных высказываний.

Под **социолингвистической компетенцией** понимается способность осуществлять разные виды речемыслительной деятельности и выбирать лингвистические средства в соответствии с местом, временем, сферой общения, адекватно социальному статусу партнера по общению; этот вид компетенции представляет собой знание потенциальных коммуникативных функций лингвистических форм.

Разграничиваются **прагматическая компетенция**, в состав которой включается компетенция дискурса, т.е. знание правил построения высказываний, их объединения в текст, и **функциональная компетенция**, предполагающая умение использовать высказывание для выполнения различных коммуникативных функций: выражения собственного мнения, убеждения, исправления, аргументации, наставления, доказательства, объяснения и др.

Дискурсивная компетенция подразумевает способность планировать речевое поведение, понимать и передавать информацию в связных, логичных и аргументированных высказываниях, построить и организовать высказывание в соответствии с функциональной задачей общения. Дискурс – это сложное коммуникативное явление.

Ученые, пытаясь дать определение этому явлению, оперируют понятиями дискурс, текст и речь.

Так, предлагается называть дискурсом «текст плюс ситуация общения» или текстом – «дискурс минус ситуация общения». Наиболее емкую дефиницию предлагает Н.Д. Арутюнова: «Дискурс (от фр. discours – речь) связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, погруженная в жизнь» (Лингвистический словарь, 1990: 136-137).

Речевая компетенция – это комплекс речевых навыков и умений, а также знание правил речевого поведения, коммуникативно-приемлемое использование речевых элементов соответственно ситуации общения и способность понимать и порождать высказывание.

Стратегическая компетенция – это владение такими стратегиями коммуникациями, как жесты, или объяснение незнакомого слова, или передача мысли другими словами, для восполнения в процессе общения недостаточного знания языка, а также речевого и социального опыта общения на иностранном языке (Азимов, Щукин, 1999: 344). Эта компетенция обозначает способность обучающегося преодолевать нехватку языковых знаний, наличие умений найти синоним, перестроить высказывание т.п.

Социальная компетенция – это готовность вступать в общение, слышать собеседника, умение выбрать соответствующие его статусу и социальной роли языковые средства, а также умение взаимодействовать с другими людьми, ориентироваться в обстановке.

Лингвострановедческая компетенция является важной составляющей коммуникативной компетенции и предполагает знание национальных обычаев, традиций, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею, добиваясь полноценной коммуникации. При этом следует учитывать, что коммуникация всегда контекстуальна, ведь она происходит с учетом общественно-политического, социально-культурного и этнокультурного контекстов. Также страноведческая компетенция некоторыми учеными рассматривается как часть коммуникативной компетенции, которая включает в себя знания и умения учащихся, необходимые для адекватного речевого поведения с учетом национальной специфики.

Лингвосоциокультурная компетенция – это способность и готовность индивида осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию, основанная на знаниях лексических единиц с национально-культурной семантикой и умениях их применять в межкультурной коммуникации, а также на владении речевыми сценариями и моделями поведения, характерными для данной этнокультуры.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Коммуникативно-речевая компетенция.
2. Коммуникативная компетенция и ее составляющие.
3. Учет будущей специальности учащегося в свете коммуникативной теории.

Литература

История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учеб. пособие. – М.: Филоматис, 2005.

Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному обучению. – М., 1989.

Лекция 3. Межкультурная коммуникация и структура знаний языковой личности иностранного специалиста-гуманитария

Для специалиста-гуманитария, нацеленного на работу по специальности, владение русской лингвосоциокультурной компетенцией представляется чрезвычайно важным. Иностранцы, получившие, например, специальность «Международные отношения» в российском вузе, очевидно, будут работать в дипмиссиях, представительствах иностранных фирм на территории России. Это предполагает общение с русскоязычными партнерами. Известно, что наибольшую ценность представляет собой сотрудник, который владеет языком на хорошем уровне, знает обычаи и традиции страны, может адекватно общаться с носителями языка. При этом общении происходит межкультурная коммуникация. Насколько общение будет успешным и результативным, зависит от множества условий.

Заметим, что в практике обучения иностранным языкам, в частности, русскому как иностранному, до последнего времени основное внимание уделялось именно языку («коду» – термин Д. Гудкова). Понятно, что без знания кода полноценное общение сказывается невозможным. Однако даже самого совершенного владения языком (или кодом) оказывается недостаточно для адекватной коммуникации, необходимо также овладеть тем, что можно назвать внекодowymi знаниями. Значит, следует обратиться к феномену межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникация понимается нами как общение языковых личностей, принадлежащих разным лингвокультурным сообществам. Общение это является не только вербальным. Информация, которой обмениваются собеседники, может кодироваться по-разному, ведь помимо словесных знаков есть еще и знаки-поступки, знаки-вещи и т.д. Как отмечает Д. Гудков, занимающийся проблемами межкультурной коммуникации, «национальная семиосфера включает в себя самые разнообразные коды, каждый из которых отличается своей спецификой по сравнению с аналогичным кодом в другой национальной культуре». Если рассматривать специфику межкультурной коммуникации, необходимо иметь в виду национальную детерминированность личностей коммуникантов, что влияет на особенности кодирования сообщения, формы контакта, восприятие контекста. Ведь общение возможно лишь в том случае, если у коммуникантов существует общность знаний о реальном мире и о средствах общения, т.е. языковые знания. В противном случае акт коммуникации может не состояться, т.е. произойдет провал, сбой, неудача в коммуникации. Исследование и классификация коммуникативных неудач позволили бы скорректировать учебные материалы и снять прогнозируемые трудности при межкультурной коммуникации.

Основной и универсальной причиной **коммуникативных неудач** является непонимание или неадекватное понимание одним из коммуникантов речеповеденческого акта другого. Очевидно, что причины многих неудач являются экстралингвистическими, лежат за пределами языка. В методике преподавания русского языка как иностранного языковые неудачи достаточно полно изучены и описаны, тем не менее для предупреждения коммуникативных неудач, вызванных неязыковыми причинами, необходимо исследование и описание русского языкового и когнитивного сознания, которые представляют наибольшие трудности для иностранцев и чаще всего являются причинами коммуникативных неудач. Как уже говорилось, чтобы акт коммуникации состоялся, необходимо наличие общих знаний у коммуникантов: знание языка как набора равноуровневых единиц и правил оперирования ими и знаний, которые выходят за пределы языка и относятся к определенной культуре. Если ставится цель научить иностранца адекватной коммуникации на русском языке, то невозможно ограничить обучение только рамками языковой системы, ведь и само пользование этой системой невозможно без минимума тех знаний, которые являются общими практически для всех русских.

Каждый участник коммуникации, являясь языковой личностью, выступает как индивидуум, носитель только ему присущих черт, знаний и представлений; как член тех или иных социальных групп (семья, профессия, конфессия, политическая ориентация и др.); как представитель определенного национально-культурного сообщества; как представитель человечества. По Д.Гудкову (Гудков, 2003), знания и представления участника коммуникации могут быть условно разделены: 1) на индивидуальные; 2) социальные; 3) национальные; 4) универсальные (см. схему).



Ученые констатируют возрастание в последнее время интереса к определению и описанию так называемого русского культурного минимума в российской и зарубежной лингводидактике. Как отмечает Д. Гудков, «знакомство инофона с теми знаниями и представлениями, которые являются общими практически для всех членов русского лингвокультурного сообщества, является необходимым для его ([инофона](#)) полноценного участия в межкультурной коммуникации на русском языке» (Гудков, 2003: 86). Овладение этими знаниями и представлениями происходит в процессе [аккультурации](#) инофона. Рассматривая взаимовлияние языков и культур, Ю.Е. Прохоров выделяет следующие типы:

– межэтнокультурная интерференция, под которой понимается воздействие навыков, сформированных в русле родной национальной культуры реципиента, на восприятие и освоение нового для него иноэтнического явления, индуцирующего реакцию, которая способна осложнить или нарушить межкультурный контакт;

– межэтнокультурная конвергенция, при которой происходит определенное уподобление характеристик стереотипов общения, хотя различия в их использовании с позиции изучающего язык и их носителя сохраняются, что приводит к коммуникативным ошибкам и сбоям;

– межэтнокультурная дивергенция, при которой производится дифференциация характеристик общения с целью выявления их национально-культурной специфики и выделения этих особенностей именно в изучаемых языке/ культуре;

– межэтнокультурная конгруэнция, при которой в процессе общения (деятельности) происходит постоянно варьируемый выбор стереотипов общения (родного и изучаемого языков – для изучающего, родного и чужого – для носителя) с целью уподобления национально-культурной специфики речевого общения и достижения целей общения.

Особенно существенно понимание специфики различных типов языковых контактов для лингводидактики. Выделяются четыре типа межкультурных языковых контактов:

– соприкосновение, характеризующееся несовпадением стереотипов общения, принятых в разных культурах при контакте на одном языке общения;

– приобщение, которое характеризуется определенным наличием знания стереотипов общения каждой из сторон, но реально одна из сторон пользуется двумя типами – своим и чужим, а вторая исходит только из своего типа;

– проникновение, т.е. такой тип межкультурного языкового контакта, который рассматривается как система определенного взаимного учета стереотипов общения, прежде всего той из сторон, которая использует новый язык общения;

– взаимодействие, характеризующееся использованием любым участником общения стереотипов общения любой из двух культур; в частном случае изучения нового языка/ новой культуры

речь может идти о практически полном учете инофоном стереотипов общения новой для него культуры (Прохоров, 2006: 102-111).

Таким образом, в практике преподавания русского языка как иностранного не следует оценивать те или иные реакции иностранца как неправильные, нужно предлагать ему принять у русских представления, оценки, не стремясь к невозможному – чтобы они стали для иностранного учащегося своими.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Феномен межкультурной коммуникации в лингводидактике.
2. Типы взаимовлияния языков и культур.
3. Межкультурные языковые контакты.

Литература

Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозм, 2003.

Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному. – М., 1995.

Лекция 4. Социокультурная составляющая в структуре формирования языковой личности иностранного специалиста-гуманитария

Все межкультурные контакты подразумевают определенную адаптацию иностранца к стереотипизированным элементам организации речевого общения. Адаптация проходит по следующим уровням общения:

- языковой уровень – реалии, языковые и речевые стереотипы, речевой этикет и т.п.;
- риторический уровень – национальные риторические кодексы организации речевого общения, характерные приемы изложения, типичные речевые жанры и риторические приемы;
- содержательный – стандартные единицы фонового знания представителей определенной культуры и их место в организации общения;
- паралингвистический – стандартные формы реализации кинесики, проксемики, сигналов обратной связи и т.п.

Необходимо также иметь в виду наличие других стереотипных форм организации речевого общения:

- культурно-обусловленные сценарии – подсознательная норма, которой носители языка, принадлежащие к определенной культуре, обычно руководствуются;
- стереотипные коммуникативные стратегии и тактики – коммуникативные стратегии обладают национально-культурной спецификой.

Ю.Е. Прохоров, исследуя национальные социокультурные стереотипы речевого общения, утверждает, что стереотип речевого общения есть социокультурно маркированная единица ментально-лингвального комплекса представителя определенной этнокультуры, реализуемая в речевом общении в виде нормативной локальной ассоциации к стандартной для данной культуры ситуации общения. Обращаясь к методическим проблемам роли и места национальных социокультурных стереотипов речевого общения в преподавании русского языка как иностранного, можно выделить лингвострановедение, культуроведение и страноведение, как отражающие взаимосвязь языка и культуры. Лингвострановедение включает социокультурные стереотипы как элементы вербальных средств общения, необходимых для взаимопонимания и взаимодействия с носителями русского языка в соответствии с нормами и традициями культуры. Социокультурные стереотипы как единицы национально-культурной специфики речевого общения в плане обучения и есть те динамические стереотипы, которые лежат в основе речевого навыка,

этот навык на данном языке образуют (Прохоров 2006, 177). Наличие в динамическом стереотипе инвариантного и вариативного с точки зрения образования речевого навыка связано с различными ситуациями, в которых он формируется, и с разнообразным речевым материалом его реализации. Понятно, что для иностранца владение социокультурными стереотипами рассматривается как часть владения речевыми навыками на русском языке. Предприняты попытки зафиксировать в словарной форме все типы социокультурных стереотипов: лексических единиц, фразеологизмов, прецедентных текстов (см., например: Словарь образных выражений, 1995; Словарь разговорных выражений, 1994). При обучении диалогической речи важную роль играют социокультурные стереотипы, так как речь идет об интенциях диалогического общения и их стандартных реализациях, например, в сферах повседневного общения, социального общения, социокультурного общения, учебного общения. Известно, что набор интенций в принципе не отличается в разных языках. Однако стандартные реализации определенных интенций и выявляют национально-культурную специфику. Представляется весьма актуальным выявление и описание стереотипных реализаций интенций в русском речевом общении. Это позволит включать в учебные материалы диалоги различного типа, ситуативные диалоги, для которых характерен повторяющийся набор речевых единиц. Это сделало бы более результативным сам процесс обучения иностранцев русскому языку, подготовило бы к успешному речевому общению с носителями языка.

В русле этой проблематики лежат и основные идеи лингвокультурологии. В задачи этой научной дисциплины входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета. Как указывает С. Воркачев (Воркачев, 2001), она создана на основе триады – язык, культура, человеческая личность, это линза, через которую можно увидеть материальную и духовную самобытность этноса. Основу категориального аппарата лингвокультурологии составляют понятия языковой личности и концепта. Для нас важны данные лингвокультурологических исследований, поскольку мы рассматриваем проблему формирования языковой личности иностранного специалиста-гуманитария. Следует говорить о формировании лингвокультурологической компетенции в процессе овладения иностранцем русским языком. В. Воробьев (Воробьев, 1997) считает, что лингвокультурологическая компетенция подразумевает знание идеальным говорящим – слушающим всей системы культурных ценностей, выраженных в языке. Лингвокультурологическая компетенция приобретается путем привлечения культуры через языковые элементы, составляющие лингвокультурологическое поле изучаемого языка, а также через тексты, созданные на этом языке. По мнению Р. Сафарян (Сафарян, 2002), на продвинутом этапе обучения особенно важно организовать работу, направленную на формирование бикультурной языковой личности, которая адекватно воспринимает и употребляет в речи языковые единицы с национально-культурным компонентом, который может быть денотативным, фоновым, концептуальным, образным. Этот подход напрямую связан с проблемой формирования бикультурной языковой личности, вторичной по своей культуроведческой природе. По мнению И. Халеевой (Халеева, 1995), весь процесс обучения необходимо строить в соотношении «язык – культура-1» и «язык – культура-2», постепенно сокращать так называемую «чуждость» в сознании обучаемых, переводя ее в разряд вторичного, но «не-чужого» языка, «не-чужой» культуры. Ученые, занимающиеся проблемами преподавания русского языка как иностранного, склоняются к тому, что функционально действенной и современной в настоящее время можно считать только такую систему обучения, которая способствует формированию и развитию бикультурной языковой личности, обладающей высоким уровнем лингвокультурологической компетенции на русском языке (см. работы Костомарова, Бурвиковой, Воробьева, Сафоной, Гелия, Шаклеина и др.), а формирование лингвокультурологической компетенции понимается как:

- усвоение определенного объема сведений о русской культуре, науке, искусстве, истории, религии, своего рода социокультурных знаний – концептов, представляющих культуроведческую ценность;
- овладение речевыми тактиками или культурно-обусловленными сценариями поведения, включая сюда знание особенностей устной и письменной коммуникации;
- овладение языковыми единицами, входящими в лингвокультурологическое поле русского языка, к которым относятся: культурно-специфические

слова – концепты, национально-культурные комплексы русского языка, включающие фразеологизированные сочетания и выражения (идиомы), прецедентные феномены, этнокультурно маркированные, факты словообразования и грамматики, относящиеся к русской языковой картине мира;

– понимание и умение адекватно интерпретировать русский художественный текст как образец русской словесно-художественной культуры, русского мировидения и миропонимания.

Представляется весьма важным учитывать особенности ценностного восприятия мира и специфику языковых представлений русской языковой личности в сопоставлении с ментальностью и языковыми представлениями обучаемых. Ведь культура, как известно, – это и система духовных ценностей, которые определяют повседневное поведение человека. Язык, по Г. Лейбницу, – это «зеркало человеческого духа», и отражается в нем, прежде всего, человеческая личность, концепт которой входит в число констант культуры. Ментальность же рождается из природных данных и социально-обусловленных компонентов и раскрывает представления человека о мире. Ментальность выражает жизненные и практические установки людей, эмоциональные предпочтения, свойственные данному обществу и его культурной традиции, отражает особенности местной природы, характер народа, его мышление, отношение к жизни, привычки. Ментальность складывается на базе языка и культуры, с учетом индивидуальности человеческой личности и жизненного опыта. В национально-культурном плане ментальность – это «национальный аспект мировоззрения человека как субъекта культуры» (Пассов, 2001: 123). Языковая ментальность – это способ языкового представления, включающий соотношения между миром и языковым представлением или образом, который носит национально специфический характер и отражает характерную для языкового коллектива схему восприятия действительности. В процессе взаимодействия с миром у субъекта складывается так называемая картина мира, картина свойств и вещей в их отношении друг к другу и субъекту. Языковой картине мира свойственны интегральность и универсальность, поскольку другой формы целостного представления о мире, кроме запечатленной в языке, у человека нет. В формировании языковой картины мира участвуют разнообразные лексические, словообразовательные, грамматические явления, как раз и отражающие специфику восприятия мира (русской) языковой личностью и формирующие лингвокультурологическое поле русского языка. В постижении иноязычной, в нашем случае русской, картины мира большую роль играет понимание ее концептуальной системы. По С. Воркачеву, концепт является основной единицей понятийной системы, единицей коллективного знания сознания, имеющей языковое выражение и отмеченной этнокультурной спецификой. В лингвистическом понимании к числу концептов относятся лексемы, значение которых составляют содержание национального языкового сознания и формируют «наивную картину мира» носителей языка. Совокупность таких концептов образует концептосферу языка, в которой концентрируется культура нации. К концептам относятся также семантические образования, отмеченные лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующие носителей определенной этнокультуры. Концептами являются семантические образования, которые являются ключевыми для понимания национального менталитета как специфического отношения к миру его носителей («душа, истина, свобода, счастье, любовь» и т.п.)

Концепт актуализируется в слове через его содержательные формы – образ, понятие, символ. Концепт входит в систему национальной ментальности и одновременно доступен внешним влияниям. Основываясь на некотором понятийном признаке, концепт устремлен к символическому смыслу и укореняется в слове только тогда, когда слово наполняется символическим смыслом.

Язык, безусловно, влияет на мышление людей и, следовательно, люди, говорящие на разных языках, по-разному классифицируют свой опыт и по-разному воспринимают мир. Значение любого слова обуславливается культурой, с которой связан данный язык. Как отмечает А. Вежбицкая, «каждый язык образует свою “семантическую вселенную”. С этим перекликается утверждение Е. Падучевой о том, что не только мысли могут быть подуманы на одном языке, но и чувства могут быть испытаны в рамках одного языкового сознания, но не другого» (Вежбицкая 1996, Падучева, 1996). Сравните, например, такие лексемы в русском языке, которые характеризуют уникальные русские понятия и представления: удаль, тоска, авось, раздолье, неприкаянный, маяться, размах и др.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Стереотипные формы организации речевого общения.
2. Социокультурные стереотипы речевого общения.
3. Формирование лингвокультурологической компетенции.

Литература

Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997.

Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становления антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – с. 64-72.

Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: КомКнига, 2006.

Лекция 5. Обучение русскому языку иностранных студентов гуманитарного профиля в российском вузе

Как показывает исследование состояния и развития высшего и среднего профессионального образования, значительная часть иностранцев, поступающих в российские вузы, выбирают гуманитарные направления учебы. Очевидно, это объясняется тем, что гуманитарное образование признается перспективным для будущей административной, политической карьеры. Анализируя положение с преподаванием русского языка как иностранного в высшей школе России, Т.М. Балыхина утверждает, что в вузовском преподавании русского языка как иностранного принцип междисциплинарного обучения сочетается с принципом профессиональной направленности обучения и позволяет осуществлять тесную связь учебной деятельности студента по овладению профессией с обучением РКИ. «При участии русского языка и через язык формируется современный конкурентоспособный специалист и всесторонне развитая личность» (Балыхина, 2002: 78). Говоря о содержании обучения РКИ в российском вузе, следует отметить, что важнейшим является принцип коммуникативности. Коммуникативный подход в сочетании с сознательным усвоением языковых явлений определяет структуру и содержание обучения русскому языку как иностранному. Коммуникативность в первую очередь подразумевает обучение общению, в основе ее лежат следующие принципы:

- речевая направленность учебного процесса (параллельно формируются языковые, речевые навыки и коммуникативно-речевые умения);
- обучение в языковой среде;
- функционально-концентрический подход к отбору и овладению языковым и речевым материалом (отбор языковых и речевых средств соответственно целям и задачам обучения);
- этапность в обучении и поэтапное формирование речевой деятельности на русском языке;
- ситуативно-тематическая организация учебного материала и учебного процесса;
- практический характер целей обучения.

Известно, что содержание обучения напрямую зависит от целей обучения, под которыми понимается заранее планируемый результат деятельности, достигаемый при помощи определенных приемов, методов, средств обучения. При подготовке иностранных специалистов в российском вузе процесс обучения русскому языку как иностранному нацелен на свободное владение всеми видами речевой деятельности в различных сферах общения: социально-бытовой, социокультурной, учебно-научной, общественно-политической, официально-деловой. Принято выделять три цели обучения: практическую, общеобразовательную, воспитательную. Практическая цель обучения включает в себя коммуникативные

задачи (характеризуют уровень практического владения языком), профессиональные задачи (обеспечивают приобретение знаний, навыков, умений, необходимых для будущей профессиональной деятельности). Для студентов-гуманитариев практическая цель в первую очередь связана с овладением языком будущей специальности, практические цели обучения обозначены в программах обучения. С учетом коммуникативных задач они включают перечень умений в разных видах речевой деятельности, владение языковыми моделями и речевыми образцами на уровне речевых автоматизмов, умение осуществлять перенос знаний, навыков, умений в новые ситуации общения.

Образовательная цель обучения связана с развитием интеллекта студентов, эрудиции, с формированием общих и профессиональных умений, например: работа с книгой, справочной литературой. Воспитательная цель обучения направлена на всестороннее развитие личности учащегося, на повышение общего уровня культуры. Указанные цели успешно реализуются лишь на основе практических или коммуникативных целей. Языковое обучение иностранцев в российском вузе нацелено на то, чтобы можно было получать образование по избранной специальности на русском языке, т.е. понимать и конспектировать лекции, читать специальную и неспециальную литературу выступать с сообщениями на соответствующие темы, выполнять курсовые, дипломные работы и т.п.

Конечные цели обучения РКИ предполагают постановку промежуточных целей и задач: целей этапа обучения, центра, урока, фрагмента урока, отдельного упражнения и т.д. Все это работает на достижение итоговой цели.

Таким образом, обучение русскому языку как иностранному в вузе построено так, чтобы иностранный учащийся научился «делать» то, что он умеет «делать» на родном языке, но в тех сферах и ситуациях общения, где ему необходим русский язык (А. Арутюнов, 1990). Это возможно при правильно заданном коммуникативном содержании и при коммуникативно-деятельностном характере обучения. Как указывает Т.М.Балыхина, коммуникативный минимум каждого этапа обучения русскому языку как иностранному в вузе, задаваемый государственными стандартами, программой, включает перечень коммуникативных задач, соответствующий набор речевых действий и языковых средств (например, при постановке коммуникативной задачи – запросить информацию о каком-либо факте – требуются такие речевые действия, как:

1) обращение к речевому партнеру; 2) реакция на первые слова; 3) запрос информации, а также следующие языковые средства: «будьте добры», «извините» и т.д.). Готовность иностранного студента осуществлять общение на русском языке зависит от уровня сформированности языковых знаний, языковых и речевых навыков (это способы действий с единицами языка и речи, ставшие в результате многократных, систематических и целенаправленных повторений – тренировок свободными, совершающимися целесообразно и адекватно ситуации), коммуникативных умений (имеется в виду способность дифференцированно использовать для различных коммуникативных целей и сообразно с коммуникативными задачами речевые навыки). Компонентами коммуникативного содержания обучения русскому языку иностранных студентов выступают также сферы общения, темы, ситуации. Однако даже при коммуникативном подходе к обучению иностранцам довольно сложно перейти к реальной коммуникации. Нередко причины неудач кроются в непоследовательной реализации принципиальных вопросов методики РКИ, таких как соотношение в учебном процессе разных видов речевой деятельности, недостаточная сформированность навыков и умений, использование адекватных форм активизации материала и форм контроля, учет возрастных и индивидуально-личностных особенностей обучаемых. Опыт, накопленный практикой преподавания русского языка как иностранного, позволяет утверждать, что результативность обучения напрямую зависит и от личности обучаемого, его природных задатков, от качества владения родным языком и уровня общего развития

Лекция 6. Этапы в обучении русскому языку как иностранному студентов гуманитарных специальностей

Иностранному студенту российского вуза приходится проходить несколько этапов в обучении русскому языку как иностранному. Речь идет об относительно завершённых периодах, обеспечивающих достижение заранее планируемых целей.

Эти этапы иерархичны: начальный, средний, основной, завершающий, не замкнуты (предыдущий служит базой для последующего, обеспечивая преемственность в обучении), но ограничены временными рамками.

Начальный этап – это первый семестр обучения. На начальном этапе предусмотрено большое количество учебных часов (24 и более в неделю); использование методов, направленных на активизацию учащихся; интенсивное применение технических средств обучения; аспектно-комплексная организация занятий (вводно-фонетический, затем корректировочный курс фонетики, лексико-грамматический практикум, практикум по развитию речи на материале отобранных минимумов социально-бытовой и учебной сфер общения). Учебные группы формируются с учетом уровня общеобразовательной подготовки иностранного студента и по результатам диагностирующего тестирования, а также принимая во внимание будущую специальность. При комплектовании групп учитывается и родной язык учащихся. На начальном этапе, а это около 400 учебных часов, достигается базовый уровень владения русским языком. Средний этап – это второй семестр первого года обучения. Сохраняются основные характеристики начального этапа, но расширяется обучение языку

в социально-бытовой, социокультурной, общественно-политической, учебно-профессиональной сферах. Обучение ведется на лексико-грамматическом и текстовом материалах, отобранных с учетом будущей специальности студентов и профильных дисциплин. На этом этапе работает принцип устного опережения, большое внимание уделяется [рецептивным видам](#) речи: чтению, аудированию. На среднем этапе, а это около 350 учебных часов, достигается первый сертификационный уровень владения языком. Начальный и средний этапы соответствуют первому году языкового обучения на подготовительном факультете, закончив подфак, студенты продолжают учебу на основном факультете, где овладевают специальными знаниями по избранной профессии. Предполагается, что к моменту перехода на основной факультет у иностранных студентов сформированы языковые, речевые, коммуникативные знания, навыки и умения, а также приемы работы с учебным материалом, т.е. умение конспектировать, составлять план, делать записи со слуха.

Основной этап – это период четырехлетнего обучения на основном факультете. На русский язык отводится от восьми до двенадцати учебных часов в неделю, на обучение общему владению русским языком – 380 часов, а на овладение профессионально-деловым общением – 340 часов. Приоритетными в процессе обучения становятся учебно-профессиональная и деловая сфера (см. об этом подробнее: Балыхина, 2002).

Ранее мы говорили о целях, принципах, содержании обучения русскому языку как иностранному в российском вузе. Задавая определенные параметры системы обучения, необходимо принимать во внимание, что в центре учебного процесса – личность обучаемого. А значит, уровень достигнутых результатов в овладении языком напрямую зависит от личностных характеристик учащегося. Провозглашенный ведущим, принцип коммуникативности работает на формирование коммуникативно-речевой компетенции у обучаемого. Однако, в какой степени она оказывается сформированной, насколько достигнуты цели каждого этапа обучения, – это весьма важный вопрос. Напрашивается естественное решение: необходим некий эталон владения русским языком как иностранным, с которым можно было бы сопоставить уровень владения русским языком иностранца. Таким эталоном в системе образования является стандарт.

Как указывает Л.П. Клобукова (Клобукова, 1998), в основу выделения уровней общего владения русским языком как иностранным было положено представление о структуре языковой личности, при описании которой учитывались такие основные параметры, как актуальные сферы общения, социо-коммуникативные роли, типы дискурсов, обусловленные первыми двумя параметрами, и стоящие за этими дискурсами лексико-грамматические подсистемы.

Удельный вес различных сфер общения на разных этапах формирования языковой личности учащегося неодинаков. Социально-бытовая сфера общения преобладает на элементарном и базовом уровнях, а социокультурная сфера общения актуальна на более высоких уровнях. Что касается ситуаций общения, на элементарном и базовом уровнях иностранец может реализовать свои коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций повседневного общения, но уже на первом уровне возможности расширяются и актуализируется социально-культурная сфера общения и некоторые ситуации официально-деловой сферы общения.

Стандарт фиксирует базовый портрет языковой личности на определенном этапе ее формирования. Стандарт понимается как диагностическое описание минимальных обязательных требований к целям и содержанию обучения на каждом конкретном уровне. Стандарт содержит также в своей структуре образцы типовых тестов, используемых для выявления уровня коммуникативной компетенции, достигнутого иностранцем. Неотъемлемые качества стандарта – достаточность, избыточность, посильность для реализации.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Начальный этап обучения. Характеристики.
2. Основной этап обучения. Характеристики.
3. Уровень коммуникативно-речевой компетенции учащегося.

Литература

Балыхина Т.М. Преподавание русского языка как иностранного в высшей школе России // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2002.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003

Лекция 7. Российские образовательные стандарты по русскому языку как иностранному

Российские стандарты разных уровней имеют единую структуру, стандарт состоит из трех частей.

Первая часть документа содержит требования к данному уровню общего владения русским языком как иностранным. В ней содержится характеристика речевой компетенции, интенции, которые иностранец должен уметь вербально реализовать при решении различных коммуникативных задач, ситуации общения, актуальная тематика. В этом же разделе представлены требования к речевым умениям по видам речевой деятельности, а также характеристики тестов, которые иностранец способен продуцировать или интерпретировать. В следующем разделе дается характеристика языковой компетенции, т.е. требования к фонетическим, лексическим, словообразовательным и грамматическим навыкам.

Вторая часть стандарта содержит требования к данному уровню владения русским языком в специальных целях. Она представляет особый интерес для студентов, магистрантов, аспирантов российских вузов. В этой части содержится интенциональный минимум, актуальный для учебно-профессиональной сферы общения, требования к речевой деятельности, к работе с текстами учебно-научного характера. В этой же части представлены требования к языковой компетенции учащегося, т.е. общее владение языком и языком научного стиля.

Третья часть стандарта – это образцы типовых тестов. Раздел «А» – это тест общего владения русским языком как иностранным, Б – модульный тест, соответствующей профессиональной ориентации. Модульный тест проверяет, насколько предметная компетенция иностранного учащегося стала компонентом его коммуникативной компетенции на русском языке, а также владеет ли он языковым и речевым материалом, необходимым для общения в учебно-научной сфере (см. об этом подробнее: Клобукова, 1998: 3-6).

Система государственных стандартов по русскому языку как иностранному включает в себя следующие уровни:

- элементарный уровень (уровень коммуникативной компетенции, позволяющий удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций повседневного общения);
- базовый уровень (начальный уровень коммуникативной компетенции, который позволяет удовлетворять базовые коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций социально-бытовой и социально-культурной сфер общения);
- первый сертификационный уровень (средний уровень коммуникативной компетенции, который позволяет удовлетворять основные коммуникативные потребности в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения);
- второй сертификационный уровень (высокий уровень коммуникативной компетенции, позволяет удовлетворять коммуникативные потребности во всех сферах общения, вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста соответствующего профиля: гуманитарного, инженерно-технического, естественнонаучного и др., это уровень бакалавра или магистра, выпускника российского вуза, за исключением бакалавра и магистра-филолога);
- третий сертификационный уровень (высокий уровень коммуникативной компетенции, позволяет удовлетворять коммуникативные потребности во всех сферах общения, а также вести на русском языке профессиональную деятельность филологического профиля), это уровень бакалавра-филолога, выпускника российского вуза;
- четвертый сертификационный уровень (свободное владение русским языком, близкое к уровню носителя языка), это уровень магистра-филолога, выпускника российского вуза.

Поскольку в центре внимания находится языковая личность иностранного специалиста-гуманитария, нас интересует стандарт второго уровня для студентов нефилологического профиля. Стандарт состоит из двух частей: общее владение и профессионально-ориентированное владение русским языком (профессиональный модуль). Такая структура стандарта соответствует главному направлению в обучении – от общелитературного языка к определенным стилям речи, связанным с коммуникативными потребностями учащихся. При создании языковой программы стандарта общего владения РКИ второго уровня был использован семасиологический подход, от форм к функциям, что предусматривает освоение языковой системы в единстве ее системно-структурного и функционального потенциала. При разработке языкового, речевого содержания стандарта специального, профессионально-ориентированного владения русским языком как иностранным учитывался ономасиологический принцип представления материала, от смысла к средствам его выражения. Выбор ономасиологического подхода не случаен, так как при таком подходе обеспечивается углубление и обобщение усвоенных на предыдущем этапе лексико-грамматических знаний, их осмысление на новой основе и использование в специальных целях.

Обозначенные в стандарте требования определяют содержание коммуникативно-речевой компетенции в объеме, позволяющем иностранцу удовлетворять коммуникативные потребности на русском языке в различных сферах соответственно профессиональным и социальным характеристикам. Используемые модели обучения русскому языку как иностранному в вузе – это рецептивно-репродуктивная и рецептивно-продуктивная. Рецептивные виды деятельности, чтение и аудирование, совпадают на психологическом и психолингвистическом уровнях, различаются они в основном способами автоматизации. Что же касается, например, говорения, то для развития навыков говорения необходим определенный период накопления языковых знаний, речевых умений и навыков, формирующихся в процессе рецептивной

деятельности. Именно поэтому опережающее обучение рецептивным видам речевой деятельности, чтению и аудированию, вполне оправданно на начальных этапах обучения. Репродуктивные виды речевой деятельности (письмо и говорение) формируются, как правило, на базе рецептивных. В рамках основного этапа обучения, особенно на третьем – четвертом курсах значительное количество учебного времени уделяется обучению письму и говорению.

Заложенные в стандарте уровни владения языком значительно различаются моделями речевой деятельности: если первый уровень ориентирован на воспроизведение упрощенных моделей речевой деятельности, то второй уровень характеризуется продуцированием, которое носит самостоятельный характер. Значит, специалист-гуманитарий к концу обучения должен обладать сформированными знаниями, навыками и умениями в таких видах речевой деятельности, как говорение и письмо.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Структура российского образовательного стандарта по РКИ.
2. Сертификационные уровни.
3. Модели речевой деятельности (в соответствии с уровнем).

Литература

Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. – 1998. – вып. 4.

Лекция 8. Уровни владения русским языком как иностранным.

II уровень

Итак, каждый уровень владения русским языком требует умения осуществлять коммуникативно-речевые акты в заданных ситуациях общения, важна результативность речевого действия и его языковая реализация. Иностранец должен владеть стратегией и тактикой речевого поведения, применять их в соответствии с конкретной ситуацией, т.е. выполнять определенные [речевые действия](#) в рамках коммуникативно-речевых актов как компонентов речевой деятельности.

Рассматривая социо- и психолингвистические параметры, определяющие характер коммуникативно-речевых актов, Т. Попова и Е. Юрков обращают внимание на то, что социально-психологическую природу общения определяют ситуации действительности, обуславливающие стратегию и тактику развертывания [речевых ситуаций](#), а также совокупность содержаний, актуализируемых в процессе речевой деятельности с целью разрешения конкретной ситуации действительности (Попова, Юрков, 1998). Коммуникативно-речевая ситуация как совокупность обстоятельств, определяющих процесс общения и вызывающих необходимость обращения к речи, характеризуется такими параметрами, как:

- место действия;
- время действия;
- характер действия;
- ситуативные социальные роли (инициатор, ответчик, слушатель, оппонент, единомышленник);
- личностные характеристики и эмотивные состояния;

- ценностные ориентации, диктующие нормы поведения;
- содержание, составляющее продукт речевой деятельности;
- коммуникативные намерения.

Как говорилось выше, если на первом уровне владения языком преобладает воспроизведение функционально структурно упрощенных моделей речевой деятельности, то на втором уровне это самостоятельное продуцирование. Таким образом, коммуникативная компетенция иностранца, соответствующая второму уровню, отвечает следующим требованиям:

- говорящий, пишущий способен участвовать в коммуникации в качестве:

1) специалиста или должностного лица в профессионально-производственной, т.е. учебно-научной, научно-профессиональной, административно-правовой сферах общения;

2) члена определенного социума в социально-бытовой социально-культурной и административно-правовой сферах общения;

- говорящий, пишущий может достигать коммуникативные цели в актуальных ситуациях общения при негрубых нарушениях стилистических, грамматических, словообразовательных словоупотребительных, орфоэпических норм;

- говорящий, пишущий способен соблюдать темп речи, скорость письма, близкие к темпу, скорости носителя языка. Уровень коммуникативной компетенции определяется в первую очередь способностью удовлетворять средствами языка определенную совокупность потребностей, а характер коммуникативных потребностей определяет круг сфер и ситуаций общения, а также содержание, которые иностранец способен передать средствами языка. Конкретная ситуация общения определяет характер коммуникативных целей и необходимых для их реализации тактик и форм речевого поведения.

При осуществлении [иллокутивной](#) стороны речевой деятельности говорящий, слушающий должен вербально реализовывать контактоустанавливающие, информативные, регулирующие и оценочные интенции, от простых до блоков речевых интенций:

- вступать в коммуникацию, инициировать, поддерживать, изменять тему (направление) беседы, завершать ее адекватную ситуацию общения; приветствовать, привлекать внимание, представляться и представлять кого-то, прощаться в соответствии с социальными ролями собеседников; благодарить, извиняться, поздравлять, соболезновать, желать удачи, приглашать в соответствии с правилами речевого этикета, соблюдая при этом правила стилистического оформления речи;

- запрашивать и сообщать (в том числе дополнять, уточнять, переспрашивать, выяснять, объяснять и др.) в рамках тем и ситуаций общения, включенных в Стандарт данного уровня, событийную и фактуальную информацию, а также об условиях, целях причинах и следствиях, о возможности, вероятности, необходимости фактов, событий, явлений; качественную и количественную характеристику предметов, лиц, событий и

явлений, в случае необходимости моделируя и корректируя свое речевое поведение в соответствии с коммуникативной и когнитивной компетенцией собеседника;

– побуждать собеседника к совершению некоего поступка: выражать просьбу, совет, предложение, пожелание, требование, приказ, указание; реагировать на побуждение: выражать согласие/несогласие, разрешать, запрещать, возражать, сомневаться, уклоняться, отказываться; обещать, заверять, давать гарантии, обнадеживать, при необходимости используя развернутую тактику речевого воздействия;

– выражать свое отношение, давая 1) *морально-этические* оценки – одобрять, хвалить, упрекать, осуждать, порицать; социально-правовые оценки – оправдывать, защищать, обвинять; 2) *рациональные* оценки – сравнивать со стандартом, нормой, оценивать целесообразность, эффективность и т.д.; 3) оценки, сопровождаемые непосредственной *эмоциональной* реакцией – высказывать предпочтение, удовольствие, неудовольствие, удивление, восхищение, раздражение, равнодушие, безразличие, заинтересованность, используя вышеперечисленные оценочные акции в соответствии с меняющейся тактикой речевого поведения собеседников.

На втором сертификационном уровне от говорящего требуется умение адекватно участвовать в единичной [коммуникативной ситуации](#), ограниченной единством времени, места и постоянным набором участников общения. Второй уровень определяет круг ситуаций и тем общения.

Иностранный учащийся должен уметь ориентироваться и реализовывать коммуникативные задачи адекватно своему социальному статусу в следующих социально и психологически значимых ситуациях общения (имея в виду как ситуации нахождения в указанных пунктах, так и ситуации обсуждения происходящих там событий):

в социально-бытовой сфере – при обеспечении личных потребностей, а также регулировании межличностных отношений – в банке, поликлинике, страховой компании, ресторане, транспорте и т.д.;

в социально-культурной сфере – при удовлетворении своих эстетических и познавательных потребностей – в театре, кино, клубе, на выставке, в музее и библиотеке;

в административно-правовой сфере – при решении социально-правовых вопросов в администрации, налоговой инспекции, в ГАИ, банке и т.д.

Иностранный учащийся должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках актуальной для уровня тематики, которая представляет собой три тематических круга, выделенных по характеру участия в них говорящего:

Первый круг тем актуален для говорящего в системе его межличностных отношений, а также в сфере реализации его личных интересов – «Человек и его личная жизнь», «Семья», «Работа», «Отдых», «Мужчина и женщина», «Родители и дети», «Путешествия», «Свободное время», «Увлечения».

Второй круг тем обусловлен социальными потребностями говорящего, выступающего как гражданин и член определенного социума – «Человек и общество»,

«Человек и политика», «Человек и экономика», «Человек и наука», «Человек и искусство».

Третий круг тем характеризует позиции говорящего в системе интегративно-экзистенциальных ценностей и особенности его морально-этических представлений – «Человек и природа», «Земля – наш общий дом», «духовное развитие человечества», «Человек и освоение космического пространства».

Несмотря на то, что круг тем и ситуаций общения для II-III-IV уровней во многом совпадает, характер общения меняется, так как качественно меняются социальные роли, в которых выступает говорящий/пишущий.

Так, при *регулятивной деятельности* в официально-деловой сфере для говорящего/пишущего на втором уровне характерна преимущественно асимметричная роль – подчиненного/начальника, выполняющего/дающего распоряжение в стандартных ситуациях делового общения (*распоряжение, инструктивное письмо*); разъясняющего свои действия (*объяснительная записка, приказ*); запрашивающего/дающего разрешение (*заявление, ходатайство, резолюция*); докладывающего/разъясняющего состояние дел (*докладная записка, отчет*);

При осуществлении *ценностно-ориентационной деятельности* для говорящего, слушающего на втором уровне характерна симметричная роль друга, коллеги и т.д., обменивающегося мнением о каком-либо явлении действительности (*события, факте*); делящегося впечатлениями об увиденном/прочитанном/услышанном (*рассказ, личное письмо*); эмоционально реагирующего на состояние партнера коммуникации (*утешение, соболезнование, поддержка и т.д.*).

При осуществлении познавательной деятельности для говорящего, пишущего на втором уровне характерна асимметричная роль «клиента», расспрашивающего официальное лицо, обладающее информацией о ситуации действительности (*диалог-расспрос, письмо-запрос*); роль служащего, отвечающего на запрос информации (*информационное письмо, справка*): роль «соискателя», ищущего работу (*разговор с работодателем, автобиография*); асимметричная роль собеседника в официальной ситуации, раскрывающего свое мнение по определенному вопросу; описывающего суть проблемы, аргументирующего свою позицию в ситуации расспроса (*интервью-расспрос/личное письмо*).

Для второго сертификационного уровня выделяются уровнеобразующие признаки коммуникативной компетенции, достаточной для удовлетворения потребностей на этом уровне (см. об этом: Попова, Юрков, 1998).

На втором уровне говорящий, пишущий демонстрирует достаточно развитую тактику речевого поведения. Уровнеобразующим является умение говорящего: а) начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени сложности; б) вербально выражать коммуникативную задачу; в) уточнять детали сообщения собеседника, дополнять, уходить от ответа и др.

Говорящий/пишущий способен организовать речь в различных формах: монолог, диалог, полилог. Уровнеобразующей является способность говорящего участвовать в диалоге-беседе на высокочастотные темы (в том числе и высокочастотные для специальности говорящего), продуцировать монологические высказывания, содержащие: а) описание не только конкретных, но и абстрактных объектов; б) повествование об актуальных для говорящего событиях во всех видовременных планах; в) рассуждение, включающее в себя выражение мнения, аргументацию, оценку.

Важной составляющей системы государственных стандартов по русскому языку является дополнительный модуль к стандарту второго уровня, стандарт специального, профессионально ориентированного владения русским языком как иностранным.

Данный стандарт входит в систему государственных стандартов по русскому языку, разработанных в соответствии со статьей 7 Закона «об образовании» Российской Федерации. Стандарт является дополнительным модулем по отношению к основному объему материала, представленному в Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному. II сертификационный уровень. Общее владение».

Освоение иностранцем содержания данного стандарта обеспечивает ему высокий уровень коммуникативной компетенции в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах деятельности. Этот уровень позволяет вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста гуманитарного (за исключением специалистов филологов, переводчиков и журналистов), естественнонаучного, инженерно-технического, медико-биологического и экономического профилей.

В систему высшего образования РФ сертификационное тестирование по данному уровню проводится как итоговое государственное аттестационное испытание, успешная сдача которого (наряду с экзаменом по общему владению русским как иностранным в объеме второго уровня) необходима с целью получения:

– диплома бакалавра указанных выше профилей для выпускников российских вузов:

– диплома магистра указанных выше профилей для лиц, поступивших в магистратуру с дипломом бакалавра нероссийского вуза.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Коммуникативная компетенция иностранного специалиста-гуманитария, соответствующая второму уровню.

2. Умения в речевом общении, соответствующие второму уровню.

Литература

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. – Спб.: Златоуст, 2000.

Лекция 9. Требования к второму уровню владения русским языком как иностранным с учетом профессиональной ориентации учащегося

- [1.Содержание коммуникативно-речевой компетенции.](#)
- [1.1.Интенции. Ситуации и темы общения.](#)
- [1.1.1.На данном уровне владения русским языком иностранец при решении коммуникативных задач должен уметь вербально реализовать следующие простые и комбинированные интенции, а также блоки речевых интенций](#)
- [1.1.2.Иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи в следующих ситуациях общения:](#)
- [1.1.3.Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной узкоспециальной тематики, актуальной для реализации его коммуникативных целей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения.](#)
- [1.2. Требования к речевым умениям.](#)
- [1.2.1. Аудирование.](#)
- [1.2.2.Чтение.](#)
- [1.2.3.Письмо.](#)
- [1.2.4.Говорение.](#)
- [2.1. Субъектно-предикатные отношения.](#)
- [2.2. Выражение объектных и изъяснительных отношений.](#)
- [2.3. Выражение определительных отношений.](#)
- [2.4. Выражение сравнительно-сопоставительных отношений.](#)
- [2.5. Выражение обстоятельственных отношений.](#)
- [2.6. Лексика.](#)
- [3. Типы текстов.](#)

1.Содержание коммуникативно-речевой компетенции.

1.1.Интенции. Ситуации и темы общения.

1.1.1.На данном уровне владения русским языком иностранец при решении коммуникативных задач должен уметь вербально реализовать следующие простые и комбинированные интенции, а также блоки речевых интенций:

а)адекватно воспринимать необходимую учебно-профессиональную информацию письменных и звучащих текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной или письменной форме;

б)участвовать в коммуникации учебно-профессионального характера:

– устанавливать контакт с собеседником, реагировать на его высказывания: задавать уточняющие вопросы, переспрашивать, обращаться с просьбой объяснить что-либо, повторить что-либо еще раз; дополнять, конкретизировать, корректировать воспринимаемую информацию;

–давать оценку полученной информации, выражать согласие/несогласие, приводить контраргументы;

–излагать свою точку зрения, разъяснять и уточнять отдельные положения своего высказывания;

–запрашивать информацию о мнении собеседника, о его оценке явления, события и др.;

–выражать заинтересованность/незаинтересованность, сомнение, уверенность в необходимости обсуждения какой-либо проблемы;

–выражать понимание/непонимание мотивов речевого поведения собеседника;

–опираться на аргумент оппонента или отталкиваться от него, приводить свои аргументы, доводы;

–делать выводы, подводить итог научной дискуссии;

в)создавать письменные речевые произведения следующих жанров: план, конспект, аннотация, рефераты разных типов, курсовая и дипломная работы, доклад, научное сообщение.

1.1.2.Иностранец должен уметь ориентироваться и реализовывать свои коммуникативные задачи в следующих ситуациях общения:

–в учебной сфере (лекция, семинар, практическое занятие, консультация, зачет, экзамен, библиотека);

–в учебно-научной и профессиональной сфере (заседание научного студенческого общества; научно-практический семинар; конференция; обсуждение и защита курсовой, дипломной работы).

1.1.3.Иностранец должен уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной узкоспециальной тематики, актуальной для реализации его коммуникативных целей в учебной, учебно-научной и профессиональной сферах общения.

1.2. Требования к речевым умениям.

1.2.1. Аудирование.

А. Аудирование монологической речи.

Иностранец должен уметь:

–воспринимать на слух тексты разных типов общенаучного и узкоспециального характера;

–ориентироваться в формально-смысловой устроенности и коммуникативной направленности всего текста (частей текста); вычленять вступление, основную часть, заключение;

–вычленять в содержательных блоках главную и дополнительную информацию;

–сопоставлять информацию двух звучащих текстов с целью вычленения нового, известного/неизвестного.

Объем монологического аудиотекста 1200-1500 слов.

Количество предъявлений 1.

Б. Аудирование диалогической речи.

Иностранец должен уметь:

–адекватно воспринимать диалог ([ПОЛИЛОГ](#)), уметь разграничивать и сопоставлять точки зрения участников диалога (полилога);

–точно воспринимать устные речевые стимулы собеседника, корректировочные реплики, которые уточняют коммуникативные задачи, стимулируют продолжение диалога или монологического высказывания.

Объем диалога (полилога) не менее 16-20 реплик (350-400 слов).

Количество предъявлений 1.

1.2.2.Чтение.

Иностранец должен уметь:

–читать и понимать разнообразные типы текстов; применять в зависимости от коммуникативной установки и характера текста разные стратегии и тактики чтения, используя различные виды чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое (поисковое, реферативное), а также их разновидности (ознакомительно-изучающее, просмотрово-ознакомительное, ознакомительно-реферативное и др.);

–полно и точно понимать содержащуюся в тексте информацию (при изучающем чтении);

–понимать общее содержание текста (при ознакомительном чтении);

–находить в текстах содержательные блоки, ориентироваться в их семантической структурной устроенности и коммуникативной направленности;

–вычленять в содержательных словах главную, дополнительную (детализирующую, конкретизирующую, иллюстрирующую) и избыточную информацию (при изучающем виде чтения для последующей передачи информации в устном и письменном виде с разной степенью точности и полноты – см. разделы «Письмо» и «Говорение»);

–вести целевой поиск информации (при поисковом чтении);

–соотносить информацию двух и более текстов, вычленять информацию, необходимую для дальнейшего ее использования, выделывать новое и др.;

–адекватно интерпретировать коммуникативные намерения автора текста (с целью получения информации, а также для дальнейшей устной или письменной содержательно-оценочной переработки текста и написания оценочного реферата – см. раздел «Письмо»);

–уметь определять важность и полезность информации текста для дальнейшего ее использования.

Тип текста: аутентичные (неадаптированные) тексты смешанного типа.

Объем текста: 120 слов (для изучающего чтения); 1600 слов (для быстрых видов чтения); 2-3 текста общим объемом 2000-2200 слов (для комбинированного чтения с целью последующего написания реферата).

Скорость чтения: при изучающем чтении – не ниже 60 слов/мин; при ознакомительном чтении – 200-220 слов/мин; при просмотрово-поисковом чтении – 400-450 слов/мин.

Полнота восприятия информации: при изучающем чтении – 85-90% при ознакомительном чтении – не ниже 70 %.

1.2.3.Письмо.

А. В области репродуктивной письменной речи иностранец при опоре на прочитанный или воспринятый на слух текст/тексты должен уметь:

–зафиксировать в сокращенном виде необходимую информацию, используя компрессию на всех уровнях: текст, абзац, предложение; составить план, конспекты (краткий, подробный), аннотацию, рефераты (монографический и обзорный, информативный и резюме, объективный и оценочный);

–построить письменное монологическое высказывание с необходимой коммуникативно заданной переработкой;

–передать содержание чужой речи с разной степенью точности и полноты, с элементами оценки, сослаться на источник информации;

–производить содержательно-оценочную переработку текста: формулировать свою точку зрения и давать оценку содержания текста с этих позиций; обобщать информацию двух или более текстов;

–составить и правильно оформить справочно-библиографический аппарат научной работы.

Б. В области продуктивной письменной речи иностранец должен уметь:

–построить собственное речевое произведение типа сообщения, повествования, рассуждения или смешанного типа; составить программу, план, тезисы своего сообщения или выступления;

–правильно оформить структурные фрагменты научной работы: обосновать актуальность исследования, описать цели, задачи, объект и предмет исследования, охарактеризовать методы и приемы исследования, обосновать новизну, теоретическую ценность и практическую значимость работы.

Требования к порождаемому тексту: связность, логичность, композиционная адекватность типу создаваемого текста.

Объем порождаемого текста: для письменного монолога продуктивного характера – не менее 400 слов; для информативного реферата – третья часть исходного текста/текстов; для реферата-резюме – 150-200 слов.

1.2.4.Говорение.

А.Монологическая речь:

1.В области репродуктивной монологической речи при опоре на прочитанный или воспринятый на слух текст/тексты иностранец должен уметь:

–построить устный монолог с необходимой коммуникативно заданной переработкой исходного текста;

– передать в устной форме содержание книжно-письменного текста по специальности, производя в нем необходимые преобразования;

–передать содержание чужой речи с разной степенью точности и полноты, с элементами оценки, со ссылками на первоисточник;

–использовать текст для иллюстрации своих мыслей, опираться на текст при развертывании системы аргументов, выражении несогласия, опровержения какого-либо мнения;

–выборочно репродуцировать необходимую часть воспринятого на слух монологического высказывания с целью присоединения к высказанной точке зрения или опровержения ее;

–составить устный реферат, резюме.

2.В области продуктивной монологической речи иностранный учащийся должен уметь построить собственное речевое произведение типа сообщения, повествования, рассуждения или смешанного типа (ответ на экзамене/зачете/аттестации; доклад/выступление).

Б. Диалогическая речь.

Иностранец в процессе диалогического общения должен уметь:

–выступать в разных коммуникативных ролях, попеременно обмениваясь с собеседником репликами/микромонлогами;

–вести диалог с разными вариантами его развертывания, учитывая неречевые компоненты диалогического акта: коммуникативные цели партнера, его личность и предполагаемые реакции;

–понимать, запрашивать и сообщать информацию о чем-либо;

–адекватно реагировать на устные речевые стимулы, корректировочные реплики собеседника, стимулирующие продолжение диалога;

–участвовать в обсуждении научной проблемы, подводить итоги обсуждения, обобщая информацию, воспринятую в ходе диалога (полилога);

–участвовать в научной дискуссии, разворачивая систему аргументов, выражая согласие/несогласие, поддерживая/опровергая чье-либо мнение.

Требования к устным монологическим и диалогическим высказываниям учащихся: адекватность теме, ситуации и задачам общения; следование нормам, присущим устной научной речи; логичность,

аргументированность утверждений; соответствие среднему темпу речи (210-240 слов/мин.); объем продуцируемого монолога не менее 30 фраз.

3. Содержание языковой компетенции

Языковая компетенция учащегося складывается из общего владения языком и владения лексико-грамматическим материалом, актуальным для профессионально ориентированной речевой деятельности, для научного стиля и уже – языка специальности учащегося. Существенным является также владение стратегией и тактикой выбора языковых средств (языковая синонимия), используемых в учебной, учебно-научной и профессиональной деятельности.

Иностранец должен владеть средствами связи предложений и частей текста (композиционными, логическими, структурными и др.), а также языковыми средствами, клише, оформляющими аннотацию, реферат, доклад, научную дискуссию.

2.1. Субъектно-предикатные отношения.

Особенности согласования субъекта и предиката в случаях выражения субъекта количественно-именными сочетаниями, сочетанием существительного с числительным, аббревиатурами и др.

Способы выражения предиката при квалификации и характеристике явления, научного понятия (конструкции с глаголами и глагольно-именными словосочетаниями: *являться, называть, получить название, характеризоваться, входить в состав* и др. Употребление в именной части сказуемого полной и краткой форм прилагательного, существительных при указании предмета, явления, его характеристике.

Выражение характера протекания действия (видовременные и модальные модификации предложения).

Обозначение деятеля, объекта и действия с помощью активных и пассивных конструкций.

2.2. Выражение объектных и изъяснительных отношений.

Конструкции с прямым и косвенным объектом, передающие разные значения, особенности управления некоторых глаголов и кратких прилагательных (*зависеть, оказать влияние, характерен* и др.) конструкции, обозначающие количественные или качественные изменения (*сократить в два раза, уменьшиться на десять процентов*).

Сложные предложения с союзами *что, чтобы, как, якобы, ли* (*В статье сообщается, что ...; Во второй части описывается, как ...*). Случаи выражения непрямого объекта (*обратите внимание на то, что ..., стремиться к тому, чтобы ... и др.*). Передача прямой речи (цитирование) и косвенной. Обозначение источника информации.

2.3. Выражение определительных отношений.

Определения, выраженные разными группами прилагательных, инфинитивом, причастием, предложно-падежными группами. Сложные предложения с союзными словами (*который, что, какой, куда* и др.). Действительные и страдательные причастные обороты.

2.4. Выражение сравнительно-сопоставительных отношений.

Сравнительные обороты; сложные предложения с союзами *так же, как и; будто; как ..., так и; подобно тому, как* и др.

Выражение сопоставления, сравнения предложно-падежными конструкциями *в отличие от; по мере чего, в противоположность чему* и др.

Сложные предложения с союзами и союзными словами *по мере того как; если ..., то; чем ..., тем; тогда как ...; между тем как ...; в то время как ...; насколько ... настолько* и др.

2.5. Выражение обстоятельственных отношений.

Временные отношения: выражение одновременности и последовательности событий предложно-падежными конструкциями (*при ..., в ходе ..., во время ..., в процессе...*), видовременными формами глаголов.

Сложные предложения с союзами *после того как, пока, пока не, с тех пор как* и др.

Причинно-следственные отношения: предложно-падежные конструкции *в связи, в результате, вследствие, ввиду, в силу, в связи, под (влиянием), благодаря, из-за*.

Сложные предложения с союзами *в результате того, что; в связи с тем, что* и др.; соотношение сложных предложений причины и следствия с союзами *из-за того что/из-за чего; поскольку; благодаря чему; благодаря тому, что ...*.

Целевые отношения: предложно-падежные конструкции *в целях, с целью* и др.; сложные предложения с составными союзами *для того чтобы, с тем чтобы* и др.

Условные отношения: предложно-падежные конструкции *при наличии, в случае, в зависимости от, без + Р.п.* и др.; сложные предложения с союзами *когда (если), в случае если, в том случае если* и др.

Уступительные отношения: предложно-падежные конструкции *несмотря на, вопреки чему* и др. сложные предложения с союзами *вопреки тому, что; несмотря на то, что; между тем как* и др.

Синонимия предложений с деепричастными оборотами и сложных предложений с придаточной частью выражающей обстоятельственные отношения.

2.6. Лексика.

Владение терминологией профильных научных дисциплин в объеме терминологического лексического минимума (в рамках базовых учебников по специальности).

Употребление однокоренных и близких по значению глаголов, существительных, прилагательных (лексико-семантические группы: *выработать концепцию, отработать методику, переработать главу диссертации*).

Употребление глаголов движения в переносном значении (*внести вклад, прийти к выводу* и др.).

3. Типы текстов.

3.1. Тексты о предметах: общее понятие о предмете; предмет и его строение (структура); предмет и его состав; качественные и количественные характеристики предмета (форма, размер, цвет и т.д.); предмет и его функции; предмет и его процессуальный признак; предметы и их классификация.

3.2. Тексты о природных, исторических, общественных, социально-экономических процессах: общее понятие о процессе; классификация; фазы, стадии, этапы процесса; динамика протекания процесса/события (возникновение, появление, формирование, развитие явлений; изменение формы объекта; изменение структуры объекта; взаимодействие объектов; изменение местоположения объектов); качественная характеристика; локальная характеристика; условия, обеспечивающие нормальное протекание процесса; факторы, вызывающие изменение отдельных параметров протекания процесса; отклонение от нормальных параметров функционирования объекта (нарушение процесса); явления, лежащие в основе процесса; явления, сопровождающие процесс или предшествующие ему; оценка процесса/явления; для естественно-научного и инженерно-технического профилей: изменение размера, массы объекта; изменение агрегатного состояния объекта; изменение цвета объекта.

3.3. Тексты о качествах, свойствах, признаках чего-либо: общее понятие о свойстве; носители свойства; качественная характеристика свойства; количественная характеристика свойства; сфера применения свойства; обусловленность свойства; изменение свойства; оценка свойства; методы исследования свойства.

3.4. Тексты о человеке как общественном существе (для гуманитарного и экономического профилей): позиция человека (гражданская политическая, манифестация позиции); социальная функция лица; деятельность; участие/неучастие в чем-либо; взаимоотношения, контакты человека (мирные/конкурентные/конфликтные, борьба за что-либо, агрессия/защита от агрессии, установление/ликвидация контактов); оценка лица как члена социума.

3.5. Тексты о познавательной деятельности человека и ее результатах: биографическая справка; мировоззрение, процесс познания (объект изучения, метод исследования, результаты познавательной деятельности).

Семинар

Вопросы к семинару:

- 1.Содержание коммуникативно-речевой компетенции (II уровень, профессиональный модуль).
- 2.Содержание языковой компетенции.
- 3.Типы текстов.

Литература

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. – М.-Спб.: Златоуст, 2000.

Лекция 10. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному

В центре нашего внимания языковая личность иностранного специалиста-гуманитария. Если ранее мы говорили о заданных государственным стандартом уровнях коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык, то теперь обратимся к вопросу определения уровня коммуникативной компетенции. Речь идет о едином независимом стандартизованном контроле с целью выявления того или иного уровня сформированности языковой личности.

В основу государственной системы тестирования положена пятиуровневая шкала тестовой оценки знаний и умений в области общего владения русским языком. Система полностью согласуется с принятыми в Европе основными национальными системами тестирования по родному языку как иностранному, объединенными в ALTE (Ассоциация лингвистических тесторов Европы). Система включает в себя ТЭУ. Тест по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (вспомогательный несертификационный). Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о минимальном уровне коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворять элементарные коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций повседневного общения.

ТБУ. Тест по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о начальном уровне коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворять свои базовые коммуникативные потребности в ограниченном числе ситуаций социально-бытовой и социально-культурной сфер общения.

ТРКИ-1. Тест по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о среднем уровне коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения в соответствии с государственным стандартом РКИ. Наличие данного сертификата необходимо для поступления в вузы РФ.

ТРКИ-2. Тест по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворять свои коммуникативные потребности во всех сферах общения, вести профессиональную деятельность на русском языке в качестве специалиста соответствующего профиля: гуманитарного (за исключением филологического), инженерно-технического, естественнонаучного и др. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома бакалавра или магистра – выпускника российского вуза (за исключением бакалавра или магистра-филолога).

ТРКИ-3. Тест по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о высоком уровне коммуникативной компетенции, который позволяет претенденту удовлетворять свои коммуникативные потребности во всех сферах общения, а также вести на русском языке профессиональную деятельность филологического профиля. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома бакалавра-филолога – выпускника российского вуза.

ТРКИ-4. Тест по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о свободном владении русским языком, близком уровню носителя языка. Наличие данного сертификата необходимо для получения диплома магистра-филолога – выпускника российского вуза, дающего право на все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка.

Каждый уровень (кроме базового) помимо основного теста общего владения языком включает в себя ряд специальных тестов владения языком с учетом профессиональной направленности деятельности тестируемого (инженерно-технический, медико-биологический и другие профили), а также специальные тесты языка делового общения.

Проблемы тестов и тестирования активно обсуждаются в современной методике преподавания русского языка как иностранного. Не случайно Л.П. Клобукова называет сегодняшнее состояние «бумом тестирования». Ведь еще в начале девяностых годов в российской практике преподавания русского языка как иностранного не была разработана система стандартизированного тестирования. Традиционно российская система контроля направлена на проверку достижений, однако не проверялся уровень владения языком с точки зрения его соответствия некоему эталону, который отсутствовал, так как не было необходимости в его разработке. Лишь в постперестроечное время, когда расширился контингент иностранцев, изучающих русский язык, достаточно остро встал вопрос о соответствующем документе, который подтверждал бы уровень владения русским языком как иностранным и который можно было бы предъявить работодателю. В девяностые годы назрела необходимость создания системы сертификационного тестирования, позволяющего определить уровень сформированности коммуникативной компетенции у иностранца, изучающего или изучавшего русский язык как иностранный.

В настоящее время разработана система типовых стандартизированных тестов по русскому языку как иностранному, включающая в себя тесты общего владения и модульные тесты (с учетом профессиональной ориентации тестируемых).

Сложившиеся в последнее время взгляды на обучение иностранному языку как на передачу иноязычной культуры, сделали популярной формулу «Культура через язык, язык через культуру, т.е. «присвоение фактов культуры в процессе использования языка, видов речевой деятельности как средства общения и овладения языком, видами речевой деятельности как средствами общения на основе присвоения фактов культуры» (по Пассову, 1998). Коммуникативность трактуется как технология, моделирующая параметры общения, включающие в себя параметры лингвистического регистра, т.е. культурологический, психологический, социальный и другие аспекты. Нашло ли это отражение в российских государственных стандартах и тестах? Если основным критерием владения языком признается результативность коммуникации в соответствии с ситуацией и обстановкой, то основное внимание при тестировании должно уделяться тому, насколько адекватно иностранец реализует языковые и речевые умения, участвуя в акте социального взаимодействия. Исследователь проблем тестирования в свете коммуникативной теории Л.Н. Норейко отмечает, что коммуникативный подход к обучению непосредственно влияет на лингводидактическое тестирование.

Коммуникативные задачи реализуются в следующих сферах: социально-бытовой, социально-культурной, учебной и профессиональной. Иностранец, находясь в иноязычной среде, должен быть способен решать задачи, с которыми он сталкивается в ситуациях, возникающих в различных сферах социальной жизни. Решая коммуникативные задачи, иностранцу необходимо выполнить целый ряд речевых действий, связанных с продуцированием и рецепцией текстов. Значит и задачи в коммуникативных тестах

должны представлять собой реальные задачи, с которыми тестируемый сталкивается в ситуациях повседневной действительности. Для их решения и необходимы комплексные коммуникативные навыки.

При разработке тестов в рамках государственной системы сертификационного тестирования учитывались следующие требования: тестовые задачи должны отвечать коммуникативным потребностям испытуемых; испытуемые должны реагировать на информацию, как это делалось бы в реальных ситуациях; тестовые задачи предполагают и восприятие, и продуцирование речи; задачи должны позволять испытуемым выражать свою коммуникативную независимость и допускать определенную непредсказуемость коммуникации, как это бывает в реальном общении; задачи должны позволять использовать дискурсивные стратегии. При разработке тестов учитывались возможности реализации интегрированных навыков и взаимосвязанных видов речевой деятельности, приближенность тестовых заданий к ситуациям реальной жизни.

Как реализуются эти установки в тестовых заданиях, можно рассмотреть на материале типового теста по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации. Так, например, тесты по аудированию ориентированы на устный научный дискурс, в них проверяются умения аудировать лекции, дискуссии, умение сделать вывод, определить основную идею. Важным моментом представляется интегративный подход, который подразумевает объединение заданий. Так, тест по письму предусматривает, что тестируемый, прочитав предложенный текст, выделит важную информацию и использует ее для составления письменного обзора, реферата. В тестах по говорению представлены задания, требующие сопоставления точек зрения, выявления тенденций, аргументации, описания явления, сравнения и др. Еще один метод – краткое изложение. В профессиональной сфере часто возникает ситуация, когда нужно сделать устный или письменный доклад или сообщение, а это требует умения выбрать значимые факты, данные и сгруппировать их в речевом произведении. Необходимо сказать и о критериях оценок. Главным признается адекватность решения коммуникативной задачи. Очевидно, что в тестах должны преобладать задания, которые содержат коммуникативный контекст, аутентичные тексты и задачи (см. об этом подробнее: Норейко, 1998). Для примера приведем фрагменты типового теста по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации учащихся (гуманитарный профиль, второй сертификационный уровень).

Субтест 1 . ЛЕКСИКА. ГРАММАТИКА

Цель теста – определение уровня сформированности грамматических и лексических навыков на базе лексико-грамматического материала, актуального для профессионально ориентированной речевой деятельности тестируемого.

Тест состоит из 6 частей, 81 позиции и инструкции к выполнению теста.

Время выполнения теста 40 минут.

Выберите правильный вариант.

1. Экономика будущего будет опираться	(А) на информацию (Б) в информации (В) с информацией (Г) от информации
2. Этот вопрос ... из обсуждаемых. 3. Экзамен оказался ..., чем я думал. 4. Этот метод оказался	(А) сложный (Б) сложным (В) сложнее (Г) самый сложный
5. При обсуждении этого вопроса возникли проблемы.	(А) Когда обсуждали этот вопрос, (Б) Обсудив этот вопрос, (В) Обсуждая этот вопрос,

	(Г) Когда обсудили этот вопрос
6. Наш спор .. в тупик. 7. Автор ... к следующему выводу. 8. Далее докладчик ... к анализу проблемы.	(А) ушел (Б) перешел (В) пришел (Г) зашел
9. Социологические опросы проводят	мнения (А) для изучения общественного мнение (Б) чтобы изучить общественное мнения (В) с целью изучения общественного мнение (Г) чтобы изучали общественное
10. Он внес	термина (А) интересное предложение (Б) большой вклад в развитие науки (В) новое определение этого (Г) убедительные доказательства

Субтест 2. ЧТЕНИЕ

Цель теста – проверка навыков и умений в чтении и понимании разных типов профессионально ориентированных текстов, в использовании разнообразных стратегий и тактик чтения.

Тест состоит из 3 частей, 5 текстов, 20 заданий и инструкции к выполнению теста.

Время выполнения теста 40 минут.

Задание 1. Внимательно прочитайте текст 1, стараясь понять основную и второстепенную информацию. После чтения текста выполните задания 1–12.

Время выполнения заданий 25 минут.

При выполнении задания можно пользоваться словарем.

ТЕКСТ

Задания 1-3. Сделайте правильный выбор.

1. Идея существования изначальной универсальной культуры означает, что:	(А) существовала некая общая культура, когда народы были разделены только религией. (Б) в будущем народы смогут соединиться в универсальной культуре. (В) у различных народов были общие корни.
---	---

Задания 5-7. Выберите аргумент, обосновывающий данный тезис.

5. Разграничение Востока и Запада как противоположности «цивилизованности» и «дикости» имело отчетливо выраженную ценностную окраску.	(А) Все эллинское принималось на фоне отказа от всего варварского. (Б) Свидетельство тому – крестовые походы и жестокие колониальные войны. (В) Важнейшим фактом духовной и политической жизни Европы стало христианство.
---	---

Задания 8-10. Выберите правильное утверждение.

8.	(А) Европоцентризм – это чистая теория, не имеющая реальных проявлений в жизни. (Б) В эпоху средневековья связи Европы с остальным миром становятся более прочными. (В) Движение всех народов в единую всемирную историю породило идею поиска изначальной универсальной культуры.
----	---

Задание 11. Выберите заголовок, наиболее точно соответствующий основной проблеме текста.

Задание 12. Выберите тот вариант аннотации, который в большей мере соответствует основному содержанию текста.

Инструкция к заданиям 13-16

Прочитайте три текста. Сравните данную в них информацию и выделите принципиальные различия и общие черты в предлагаемых теориях.

Время выполнения задания 15 минут.

Задания 13-16. Сделайте правильный выбор.

13. Общим в исследованиях Данилевского, Шпенглера и Тойнби явилось ...	(А) выделение культурно-исторических типов. (Б) противопоставление культуры и цивилизации. (В) мнение о перспективности славянского культурно-исторического типа. (Г) определение цивилизации.
14. Мнение о том, что цивилизация губительная для культуры, принадлежит ...	(А) Данилевскому (Б) Тойнби и Шпенглеру (В) Тойнби (Г) Шпенглеру

Инструкция к заданиям 17-20

Просмотрите текст, найдите в нем информацию о том,
- какая из подсистем политической системы общества играет самостоятельную роль в политике;

- кто гарантирует выполнение политико-правовых норм (и т.д.).

Просматривая текст, выполняйте задание после текста.

Время выполнения задания 5 минут.

Задания 17-20. Сделайте правильный выбор.

17. Самостоятельную роль в политике играет ...	(А) организационная подсистема. (Б) культурно-идеологическая подсистема. (В) информационно-коммуникативная подсистема. (Г) нормативная подсистема.
--	---

Субтест 3. ПИСЬМО

Цель теста – проверка уровня сформированности речевых умений тестируемых в области профессионально ориентированной письменной речи.

В процессе тестирования в области репродуктивной письменной речи проверяется умение построить обзорный информативный оценочный реферат:

- сконструировать письменное монологическое высказывание с необходимой коммуникативной переработкой текста-источника;
- передать содержание чужой речи с разной степенью компрессии исходного текста;
- произвести содержательно-оценочную переработку текста/текстов: дать оценку содержания текста/текстов, обобщить информацию двух текстов.

В процессе тестирования в области продуктивной письменной речи проверяется умение:

- правильно оформить и изложить сведения о научной работе: тема, проблема исследования, обоснование ее актуальности, цели и задачи работы.

Тест состоит из двух заданий и инструкции к их выполнению.

Время выполнения теста 60 минут.

Задание 1. Прочитайте данные тексты и на их основе составьте оценочный реферат, в котором необходимо: а) кратко изложить информацию всех текстов, сопоставляя общее и различное во взглядах ученых; б) выразить оценку по поводу основных проблем, изложенных в текстах.

Задание 2. Оформите в виде письменного текста фрагмент введения вашей научной работы. Для этого напишите:

- какова тема (проблема) вашего исследования;
- в чем состоит ее актуальность;
- как вы определили цель своей работы;
- каковы задачи научного исследования.

Субтест 4. АУДИРОВАНИЕ

Цель теста – проверка навыков и умений, необходимых для понимания диалогической речи в учебно-профессиональной сфере, полилогов дискуссионного характера, а также монологической речи (информационные сообщения на социально-экономические, политические темы).

Тест состоит из частей, 3 аудио- и 1(2) видеотекстов, 20 заданий и инструкции к выполнению теста.

Время выполнения теста 40 минут.

Инструкция к заданиям 1-3

Посмотрите видеосюжет и сделайте правильный выбор.

Темой информационного сообщения является

- (А) сотрудничество России с компаний «Майкрософт»
- (Б) проблема обмена информацией с компаниями-производителями компьютерной продукции
- (В) увеличение объема продукции, поставляемой в Россию компанией «Майкрософт»

Инструкция к заданиям 4-8

Прослушайте диалог и сделайте правильный выбор.

Разговор происходит между

- (А) преподавателем и студентом-дипломником
- (Б) аспирантом и студентом
- (В) двумя аспирантами

Инструкция к заданиям 9-15

Прослушайте полилог, сделайте правильный выбор.

Темой дискуссии является

- (А) национальная культура
- (Б) национальные конфликты
- (В) национальный менталитет

Инструкция к заданиям 16-20

Прослушайте текст. Прочитайте варианты ответов/утверждений. Выберите утверждения, помогающие вычлнить главную и дополнительную информацию, адекватно интерпретировать точку зрения автора на поставленную в выступлении проблему.

По мнению докладчика, Интернет

- (А) разобщает людей
- (Б) делает мир одной большой деревней
- (В) дает одним странам преимущества перед другими

Субтест 5. ГОВОРЕНИЕ

Цель теста – проверка навыков и умений в достижении целей коммуникации в диалогической и монологической речи в учебно-научной и профессиональной сферах общения.

Тест состоит из 4 частей, 7 заданий и инструкции к их выполнению.

Время выполнения теста 60 минут.

Инструкция к заданиям 1-2

Слушайте вопросы собеседника, адекватно реагируйте на них (выразите согласие, несогласие, приведите аргументы и т.д.).

Инструкция к заданиям 3-4

Задайте своему собеседнику 5-6 вопросов с целью выяснения и уточнения интересующей вас информации профессионального характера. Ситуация диалога задается тестирующим.

Инструкция к заданию 5

Прочитайте и передайте в реферативной форме содержание фрагмента научной статьи.

Инструкция к заданию 6

Прочитайте два фрагмента научных статей. Сопоставьте высказанные в тексте точки зрения, дайте им оценку, выразите согласие или несогласие с одним из авторов.

Инструкция к заданию 7

Подготовьте сообщение о вашем научном исследовании. В случае необходимости пользуйтесь предложенным планом.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Пятиуровневая шкала тестовой оценки знаний и умений в области общего владения русским языком как иностранным.
2. Методические основы построения тестов.
3. Критерии оценок.

Литература

Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. – М., 2000.

Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному // Преподаватель. – 1998. – вып. 4.

Лекция 11. Проблемы обучения речевому взаимодействию

Как уже упоминалось, даже при коммуникативном подходе к обучению иностранцам довольно сложно перейти к реальной коммуникации.

Как справедливо отмечает Ю.Н. Караулов, в основе человеческого общения лежит «взаимная нуждаемость». В этой «взаимной нуждаемости» людей, понимаемой в широком социальном смысле, и надо искать истоки коммуникативных потребностей. Очевидно, следует говорить не о чисто коммуникативных потребностях, а о потребностях коммуникативно-деятельностных, поскольку общение существует не само по себе, а связано с производственной деятельностью людей, определяющей социальные отношения. В психологической науке принято различать три стороны процесса общения – коммуникативную, интерактивную и перцептивную. Первая отвечает задачам установления и развития контактов между людьми, вторая предполагает обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия в совместной деятельности, третья направлена на восприятие и понимание другой личности.

Это трехаспектное деление коррелирует с лингвистическими представлениями о трех типах коммуникативных потребностей – контакто-устанавливающей, информационной и воздейственной. Если же соотнести это с трехуровневой концепцией языковой личности, то можно заметить, что контактоустанавливающая потребность удовлетворяется вербально-семантическим уровнем, реализуется в обыденном употреблении языка, информационная – покрывается тезаурусом личности, воздейственной потребности отвечает прагматикон.

Как же научить иностранца речевому взаимодействию прежде всего с русскоязычным партнером? Думается, что эта задача особенно актуальна для иностранного специалиста-гуманитария, ведь, как оказалось, многие видят свое будущее место работы в крупных корпорациях, причем не в российских, а в родных. Сегодня иностранцы знают, что Россия – это гигантский рынок, куда стремятся все мировые бренды. Именно тут сегодня, надо понимать, куются карьеры, состояния и амбиции. Примечателен следующий факт: большинство магистрантов, обучающихся по специальности «Журналистика», закончили бакалавриат на родине, имеют диплом по специальности «Лингвистика», «Искусствоведение», «Компьютерные технологии» и даже «Стоматология». Цель поступления в магистратуру – овладеть русским языком, так как знание русского языка расширяет возможности получения хорошо оплачиваемой работы и карьерного роста. Интересный факт приводится в журнале «Итоги.ru»: «Когда я приехала работать в Россию, думала, мне хватит и немецкого, – рассказывает немка Бригитта, – для переговоров всегда можно найти переводчика. Но учить русский все равно пришлось. Во-первых, для того, чтобы чувствовать себя в этой стране комфортно. А во-вторых, партнеры больше расположены к тебе, когда обращаешься к ним напрямую». Если мы хотим подготовить квалифицированного специалиста-гуманитария, владеющего русским языком, который мог бы применять язык в поствузовской производственной деятельности, необходимо осмыслить некоторые моменты.

Л.П. Клубукова и С.А. Хавронина (Клубукова, Хавронина, 2005) отмечают очень важный факт, появившийся в последние годы. Иностранцам гражданам, получающим высшее образование и специальность в России, нередко предоставляется возможность использовать в их будущей профессиональной деятельности русский язык как средство делового общения. Иностранец гражданин может работать в России в качестве врача, юриста, строителя, миссионера, социолога, психолога и др., в связи с чем в настоящее время актуализируется задача определения (совместно со специалистами-предметниками, а также с уже работающими в России иностранными специалистами – выпускниками

российских вузов) программ речевого поведения выпускников различных российских вузов в их будущей профессиональной деятельности на русском языке.

При таком подходе в учебных программах кафедр РКИ должны быть разграничены задача обучения русскому языку как средству получения специальности и задача обучения русскому языку как средству делового общения. И в том и в другом случае речь идет об обучении профессионально ориентированной коммуникации: в первом случае – коммуникации в учебно-научной сфере деятельности с целью получения высшего образования и специальности, а во втором – в профессиональной сфере общения в качестве дипломированного специалиста. В перспективе авторским коллективам потребуется сначала смоделировать базовый портрет языковой личности специалиста гуманитарного, технического и естественнонаучного профилей, уточнить их коммуникативные потребности, определяемые характером профессиональной деятельности, и на этой основе подготовить специальные учебные программы и пособия для иностранных учащихся старших курсов, а также разработать соответствующие формы контроля. Такого рода профессионально ориентированных материалов по русскому языку теория и практика преподавания РКИ пока не знает.

В последние два-три года обозначилась еще одна, довольно многочисленная группа иностранцев, использующих русский язык в поствузовской деятельности. Если ранее после окончания вуза иностранец возвращался на родину и там работал по специальности, то теперь ситуация некоторым образом изменилась. Выпускники-иностранцы зачастую стараются остаться в России, работать в представительствах иностранных фирм. Оформился определенный контингент выпускников, которые устраиваются на работу на старших курсах, совмещая учебу и работу. Как правило, они работают переводчиками, референтами, помощниками руководителя, причем именно владение русским языком служит основанием для получения работы. Таким образом, данная категория иностранцев не работает по специальности, а русский язык используется как инструмент в производственной деятельности. Зачастую в их обязанности входит письменный перевод текстов, аналитический обзор прессы, составление аналитических справок по определенному вопросу. Если рассматривать потребности данной категории учащихся, то очевидно, что мотивы изучения языка, социальные роли, коммуникативные потребности, сферы и ситуации общения будут несколько отличаться от тех же моментов в обучении русскому языку как средству получения специальности и русскому языку как средству делового общения. Довольно сложно определить объем предметного компонента коммуникативной компетенции или лексические терминологические минимумы по разным специальностям. Мы остановились бы на двух моментах, существенных, требующих особого внимания. Во-первых, в производственной деятельности данной категории иностранцев неизбежно речевое взаимодействие с носителями языка, а значит, их необходимо научить ориентированию в намерениях собеседника, приемам и способам кооперативного или конфронтационного поведения в определенных обстоятельствах общения.

Во-вторых, зачастую в своей производственной деятельности иностранцы работают с газетными материалами, и, как выяснилось, они испытывают затруднения при чтении публицистических текстов, так как встречают много незнакомых непонятных слов, которые не могут перевести, так как не находят в словарях. Как справедливо отмечает Ю.Г. Овсиенко (Овсиенко, 2005), снятие всех нормативных ограничений, феноменальная «раскрепощенность» журналистов и телеведущих (при недостаточной культуре владения языком) создают условия для засилья на страницах газет и в ТВ-программах жаргонизмов, уголовного арго и даже (хотя и реже) обсценных лексем. Этот же автор приводит интересные данные. В одной из программ ТВ был задан вопрос телезрителям, на каком языке они предпочитают говорить: на литературном, на современном, на «фене»? Почти 40% информантов не хотят или не могут говорить на «литературном» языке, т.е. на более или менее нормальном, не оскорбляющем уши слушающего. А что вкладывается в понятие «русский язык»? Может быть, речь, пересыпанная англицизмами, американизмами, жаргонизмами? Необходимо выяснить, утверждает Ю.Г. Овсиенко, стало ли употребление всякого рода жаргонизмов, арго, обсценной лексики непременным атрибутом языка повседневно-обиходного общения, русской устной и письменной коммуникации. Что именно и в какой мере нужно учитывать при обучении русскому языку?

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Коммуникативно-деятельностные потребности иностранного специалиста-гуманитария.
2. Русский язык как инструмент в производственной деятельности иностранца.

Литература

Клобукова Л.П., Хавронина С.А. Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Изд-во РУДН, 2005.

Хавронина С.А. Обучение русскому языку как средству делового общения.// Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка, как иностранного: Учебная монография. – М.: Изд-во РУДН, 2002.

Лекция 12. Формирование готовности к спонтанному речевому взаимодействию

Результативность общения в большой степени определяется коммуникативной, социальной, психологической подготовленностью участников общения. В речевом поведении можно усмотреть две составляющие: социальную и личностную. По мнению ученых, формальному регистру речи присущи структурная определенность, лексическая, синтаксическая нормативность, высокий уровень связности, фиксированность обсуждаемых тем и т.п. (см. Формановская, 2006). Успех в общении, взаимопонимание достигаются усилиями речевых партнеров, личностные характеристики, психологические состояния речевых партнеров, интеллектуальный уровень могут обуславливать свои, неудачи в общении или взаимопонимание. Лингвисты, рассматривая речевые поступки партнеров, анализируют причины коммуникативных неудач.

Е.А. Земская предлагает следующее определение: «коммуникативной неудачей мы называем полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего... Нам представляется целесообразным относить к коммуникативным неудачам и возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление» (Земская, 2004: 602). Причем неверное прочтение намерений может происходить не только в непринужденном разговоре, но например, и на уровне опосредованного общения писателя и читателя, режиссера и зрителя. Жена известного российского режиссера Леонида Гайдая Нина Гребешкова упоминает о таком курьезном случае. Один молодой человек искренне поинтересовался, как Леонид Гайдай мог догадываться, что в ходу будет американский доллар. Нина Павловна смутилась и напомнила, что в те времена хранение иностранной валюты было делом подсудным. Но молодой человек не унимался, утверждая, что о долларах прямо говорится в фильме «Бриллиантовая рука», а потом пояснил, глядя на немое удивление Нины Павловны, что в песенке «Остров невезения» прямо утверждается, что он, дескать, весь покрытый зеленью (РГ 31.01.08).

По Е.А. Земской, причинами, вызывающими коммуникативные неудачи являются, следующие:

- 1) свойства языка, например, неоднозначность языковых единиц;
- 2) индивидуальные свойства говорящих;
- 3) прагматические факторы, неверное толкование намерений партнера, неточная референция, сопротивление тактикам манипулирования и пр. Очевидно, здесь же нужно сказать и о разнице в фоновых знаниях, в уровнях образования, системах моральных, культурных и политических убеждений. Интересен такой факт. Когда снимались комедии Гайдая («Бриллиантовая рука», «Иван Васильевич меняет профессию»), режиссер и его соавторы проводили своеобразный мониторинг «целевой аудитории», понимая, что одному человеку смеяться непрерывно невозможно физически. Некоторые шутки, фразы интересны и понятны интеллигенции, какие-то пролетариям, а что-то припасено для детей. То есть авторы

выстраивают фильм так, чтобы смех в зале не утихал, но смеяться зрители должны по очереди (по материалам РГ 31.01.08). В общении режиссера со зрителем не случались коммуникативные неудачи.

Обозначенная нами ранее задача – ввести иностранного специалиста в реальную коммуникацию – требует поиска своего решения. Очевидно, что осознание того, как и почему мы практически без усилий понимаем собеседника, как мы существуем и действуем в почти неуловимом для сознания многомерном пространстве дискурса, лежит в основе поиска тех путей, которые привели бы к решению этой задачи. Иностранцы учащиеся должны научиться ориентироваться в намерениях собеседника, а также приемам и способам кооперативного или конфронтационного поведения в сценарных обстоятельствах общения. Задача не из легких. Однако нужно принять во внимание, что благодаря многовековому опыту людей и личной практике у каждого человека в сознании и подсознании накапливаются особые структуры – **сценарии речевого взаимодействия** – некие когнитивные схемы, которые предоставляют в распоряжение говорящих возможность прогнозировать развитие речевых событий и вести себя уверенно в общении с другими людьми.

В этом направлении, на наш взгляд, сделан существенный шаг вперед. В.И. Шляхов (Шляхов, 2007), основываясь на данных прагмалингвистики, выстраивает стройную теорию сценарного речевого взаимодействия в коммуникативном пространстве русского языка, согласно которой взаимопонимание в общении достигается усилиями говорящего и слушающего и подчиняется конвенциональным правилам и схемам речевого поведения. Главное же, что ученый разработал методику включения сценариев в практику преподавания русского языка иностранцам.

Что же такое «сценарий речевого взаимодействия»? Изначально слово «сценарий» употреблялось в театрально-литературной среде; теперь оно все чаще используется в языкознании, политологии, экономике, военном деле. В языкознании это слово употребляется как синоним или понятие, близкое к таким понятиям, как фрейм, когнитивная структура, план, схема. Одно из главных свойств этих образований – их подготовленность к использованию. Именно это свойство языка – наличие готовых к использованию средств выражения мысли – позволяет предположить, что в распоряжении говорящего человека есть и более крупные структуры, дающие ему возможность осуществлять речевую деятельность продолжительное время, осмысленно и в конвенциональных условиях общения. Вот эти структуры и называются сценариями речевого взаимодействия.

Сценарии можно именовать примерно так же, как речевые действия, например, уговаривать, советовать, объяснять, критиковать, сплетничать.

Речевое действие относится к сценарию как часть к целому.

Сценарий – это комбинация речевых действий, упорядоченных сценарным сюжетом. Например, поздравления являются частью сценария «день рождения», в который также входят произнесение тостов, сопутствующие слова при вручении, принятии подарков и др. Длительность, наличие сюжета, набор речевых действий, необходимых для реализации сценария, участники речевых событий, занятые выстраиванием смысла сказанных слов, – все это отличительные признаки сценариев. Как мы уже указали, В.И. Шляхов в своей работе для обоснования теории сценарного речевого взаимодействия людей опирался на результаты исследований прагмалингвистики (речевые акты, прямая и косвенная коммуникация) и дискурс-анализа. В сценариях обнаруживаются статические и динамические стороны (стратегии и тактики речевого поведения). Они преобладают среди составляющих сценария по ряду причин. Такие основополагающие понятия сценарного подхода, как планирование, целеполагание, связность, неразрывно связаны со стратегиями и тактиками речевого взаимодействия. Реализованные в речи стратегии и тактики поддаются анализу, их можно выявить, интерпретировать и представить в виде общих схем. Эти характеристики стратегий и тактик сближают их со сценариями, в научной литературе эти термины взаимозаменяемы. Но стратегии и тактики «меньше» сценария и, являясь механизмом реализации сценариев, входят составной частью в сложное целое, каким является сценарий. По мнению В.И. Шляхова, сценарии обладают характеристиками, которые нельзя отнести к стратегиям.

Роли говорящих, их психологический тонус, история взаимоотношений, статус, придающие уникальность каждому сценарию и являющиеся его составными частями, влияют на тактики и стратегии данного сценария, но не являются самими тактиками и стратегиями. Добавим, что стратегий мало, в научной литературе описаны две стратегии – доминирования (персуасивности) и сотрудничества. Промежуточную стратегию можно назвать стратегией неуверенного, колеблющегося человека. В результате воздействия стратегий оппонента или под воздействием экстралингвистических обстоятельств общения колеблющийся человек рано или поздно перейдет к стратегии противодействия или сотрудничества. Многочисленные тактики обслуживают персуасивные и кооперативные стратегии. Например, стратегию сотрудничества обслуживают речевые действия, соподчиненные тактикам ведения унисонного разговора. К ним относятся слова одобрения, совместный поиск формулировок, подсказки, добровольное сообщение нужных для партнера сведений, сигналы внимательного и заинтересованного собеседника и т.п.

Сценарий имеет две формы существования – в виде произнесенного текста, т.е. в виде вербализованного варианта, который в дискурсе носит индивидуальный, уникальный характер и, как правило, не повторяется в будущем. Другая форма – это интериоризованная схема общения, где запечатлены типичные обстоятельства общения и встроены модели речевого поведения как возможные конвенциональные реакции говорящих на коммуникативные события. Говоря упрощенно, сценарии дают ответы на вопросы, как себя вести, когда необходимо оправдываться, доказывать свою правоту, убеждать, отстаивать свою точку зрения, вызывать определенные эмоции у собеседников, объяснять непонятные для партнера события и сведения и т.п. Схемы разворачиваются в уникальные речевые произведения. Авторы этих произведений – собеседники со своими целеустановками, своеобразной манерой говорить, образовательными и возрастными особенностями. Схем немного, а речевых произведений, реализующих эти схемы, бесчисленное количество.

Следующими, после тактик и стратегий речевого поведения, важнейшими компонентами сценариев являются **речевые действия** и сюжет, организующий речевые события в сценарное целое. Сюжет сценария задает линейную и временную последовательность речевым действиям. Коммуниканты пользуются свободой выбора, определяя для себя линии, варианты развития сюжета. Вариативность при вербализации базовой схемы сценария основана, в частности, на том, что сценарий имеет несколько сюжетных линий, направлений развития, их выбирают партнеры общения, руководствуясь поставленными целями. Языковеды, владея инструментом интерпретации и редукции, определяют и называют речевые действия, осуществленные речевыми партнерами, и тем самым выделяют прагматическую схему речевого события, сюжетные линии сценария. Иными словами, языковеды, пользуясь инструментом редукции, обнажают схемы различных сценариев, затем классифицируют их. Процедуры редукции обнаруживают универсальное и индивидуальное в каждом речевом эпизоде. Если говорить о реальном общении, то говорящие, ориентируясь в значениях прямых и косвенных речевых действий, следя за логикой сцепления реплик, осмысливая тактики и стратегии собеседника, интерпретируют смысл сказанного.

Вариативность в развертывании сценариев, вернее, выбор сюжетной линии говорящими зависит от самих говорящих или от социального содержания дискурса. Интерпретирующие компетенции говорящего субъекта, его желание участвовать в выстраивании смысла общения влияют на качество и направленность дискурса, и, как следствие, векторы общения направляются или в сторону кооперации, или в сторону принуждения и подчинения. Проницательность, прогнозирование, как часть интерпретирующих компетенций коммуникантов, позволяет им предвосхищать речевые шаги партнеров и избирать нужные тактики речевого поведения. Немаловажную роль в процессах коммуникации играют такие социально-личностные факторы, как культурные навыки, степень знакомства между говорящими, соотносительные социальные статусы, переменные роли, возраст, профессия, эмоциональные состояния адресата и адресанта и т.п. (Формановская, 2002: 64).

Учебные тексты, **полилоги**, по мнению В.И. Шляхова, если они не содержат базовые сценарии русского речевого взаимодействия, искажают пространство реального общения. Чтобы избежать обеднения учебных текстов, следует применять операции редукции, опускающие порог сложности учебных материалов за счет упрощения авторских излишне сложных вариантов вербализации сценарных схем. Свернутые

сценарии речевого взаимодействия могут быть представлены (развернуты) разным по степени сложности прагмалингвистическим материалом. Главными целями сценарного подхода к обучению иностранных учащихся являются: 1) научить иностранцев идентифицировать и интерпретировать сценарии русского речевого взаимодействия в реальной речи, в литературных текстах; 2) научить иностранных учащихся планировать речевое поведение в зависимости от того, как развиваются коммуникативные события в рамках того или иного сценария, обнаруживать и понимать цели и речевые стратегии и тактики собеседников.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Результативность общения и коммуникативные неудачи.
2. Теория сценарного речевого взаимодействия.
3. Сценарий речевого взаимодействия как феномен.

Литература

Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Язык как деятельность. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Рус. яз., 2006.

Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.

Лекция 13. Сценарии русского речевого взаимодействия в практике преподавания русского языка как иностранного

В основу этой лекции положена простая мысль: если существуют прагмалингвистика, дискурс-анализ, то рано или поздно господствующее коммуникативное направление в методике РКИ должно обогатиться их идеями. Для этого нет никаких методологических препятствий, так как в коммуникативном направлении РКИ при выстраивании учебного процесса и создании учебников русского языка для иностранцев всегда учитывалась роль говорящего субъекта и социальных факторов. Однако наметилось некоторое отставание практики преподавания от быстро развивающейся прагмалингвистики. В методике преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного появилась потребность осмыслить открытия в теории речевых актов, особенно в области толкования косвенных, «скрытых» речевых действий и метафорических текстов, а также в теории дискурс-анализа, в частности, в области сценарной организации речевого поведения и языкового мышления. Как известно, проблемы непрямой коммуникации привлекают к себе внимание все большего числа лингвистов.

Как и прежде, перед методикой стоит задача представить в учебном процессе русский язык, русское общение во всей их сложности и многообразии. Достижения современного дискурс-анализа несомненны, и если ими не воспользоваться, это приведет к обеднению содержания обучения и, как следствие, глубина понимания закономерностей русского общения иностранцами окажется недостаточной. По всей вероятности, в методике преподавания русского языка как иностранного наступает такой период, когда проблемы общения как сложного взаимодействия говорящих, в частности, их интерпретационных когнитивных действий, вопросы непрямой коммуникации должны переместиться с периферии на передний план интересов теоретиков и практиков.

Содержанием обучения в рамках сценарного подхода является информация о сценарном взаимодействии людей. Известно, что даже для говорящих на родном языке определить замыслы собеседников, правильно спланировать общение в условиях прямой и непрямой коммуникации – задача непростая. Определившись с содержанием обучения, следует представить обозримую номенклатуру целей обучения, затем предложить модели урока, технологию обучения как средство достижения поставленных целей. Следующей задачей является ориентирование обучения на определенный уровень владения языком. Сценарии без труда поддаются редукции, упрощенному наполнению языковым материалом. Это свойство

сценариев позволяет включать их в начальные курсы русского языка. Например, сценарии, где реализуются тактики расспросов, уместны в содержании обучения для начинающих. Эти сценарии демонстрируют речевое поведение несведущего или любопытного человека. Разумеется, что сценарии, реализующие имплицитные тактики речевого поведения – ирония, намеки, скрытые угрозы, уклончивые ответы, должны изучаться «продвинутыми» пользователями русского языка. Еще раз подчеркнем, что ситуация общения в современных учебниках русского языка традиционно представлялась в крайне упрощенном виде. Сценарное речевое поведение сложнее конвенционально-ситуативного типа общения.

В методике РКИ при подготовке проспектов учебника, программы обучения принято составлять перечень целей обучения, а потом определять содержание обучения в зависимости от поставленных целей, принимая во внимание социальные ограничители – время, отведенное на изучение содержания обучения, уровень языковой подготовленности учащихся и т.п.

Не существует препятствий лингвистического и прагматического характера, для того чтобы составить перечни сценариев для начального, среднего и продвинутого уровней владения русским языком. Кроме того, одни и те же сценарии, наполненные разным по сложности материалом, могут быть использованы как на начальных, так и на продвинутых уровнях обучения русскому языку.

В.И. Шляховым разработаны процедуры опознания сценариев и разновидностей сценарного поведения людей в прямой и косвенной коммуникации. Это знание, насколько это возможно сейчас, передается учителям (авторам учебных материалов), а затем ученику через обучающие инструкции и упражнения. Таким образом, информация о сценариях адресована сначала преподавателю, а затем учащимся.

Эта задача сложна, поскольку, как говорилось ранее, опознание, например, русских сценариев речевого поведения, речевых тактик, осознание стратегий доминирования и взаимодействия, интерпретация подтекста общения, представляют значительные трудности не только для иностранцев, но и для говорящих на родном языке. Роль преподавателя при обучении сценарному взаимодействию трудно переоценить по нескольким причинам. Одна, самая простая и очевидная: учебников, где бы осуществлялась цель научить учащихся сценарному речевому поведению, нет; другая заключается в том, что преподавателям надо самим научиться опознавать сценарии и скрытые тактики, идентифицировать их, отбирать текстовый материал, где зафиксированы различные сценарии. Опыт преподавания подсказывает, что эти трудности для преподавателя-профессионала не являются непреодолимыми. Преподаватель РКИ, развивающий коммуникативные компетенции учащихся на продвинутом уровне обучения, использует, как правило, собственные разработки и иллюстративный материал в дополнение к существующим учебникам и пособиям. Методическая реальность такова, что система презентации, тренировки и применения языковых знаний, разработанная в рамках определенного направления (метода), устраивает преподавателей в начале профессионального пути. Приобретая опыт, преподаватели, не отказываясь полностью от главенствующих методических установок, начинают наполнять учебный процесс авторскими материалами и заданиями, приспособлявая методику к конкретным условиям обучения и руководствуясь собственными методическими предпочтениями. Эти навыки профессионального труда будут востребованы при обращении к сценариям на уроках по развитию устной речи.

Необходимо также сказать несколько слов о теории усвоения, которая реализуется в системе учебных действий. В современных методических теориях много говорится о роли преподавателя, о месте и роли учащихся и меньше о том, как учащиеся усваивают иностранный язык, как та или иная система заданий

и упражнений организует познавательную деятельность учеников. Заслуга В.И. Шляхова состоит в том, что он, насколько это возможно, разработал учебные операции, выводящие в область сознания учащихся когнитивные процедуры, которые говорящими на родном языке осуществляются автоматически. Например, это упражнения, задания и комментарии, призванные помочь иностранным учащимся опознавать различные виды сценариев, превращать их в упрощенные универсальные схемы, разворачивать эти схемы в речи в зависимости от обстоятельств общения, ориентироваться в прямом и косвенном коммуникативном контексте и т.д. Для того чтобы не перегружать технологию обучения, автор

сознательно исключил из системы упражнений задания, которые ориентируют учащихся в представляемом материале, обеспечивают запоминание и воспроизведение учебной информации и пр. Они известны и широко применяются в практике преподавания РКИ.

Итак, речь идет о том, что нужно знать преподавателю РКИ, чтобы обучать учащихся со средним и высоким уровнями владения языком русскому сценарному взаимодействию, а также о том, что нужно делать учащимся, чтобы научиться узнавать эти сценарии в речи русскоговорящих людей и пользоваться некоторыми сценарными умениями в реальном общении.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Содержание обучения РКИ при сценарном подходе.
2. Сценарный подход и уровни владения языком.
3. Роль преподавателя при обучении сценарному взаимодействию.

Литература

Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.

Лекция 14. Оpozнaвание и анализ сценариев русского речевого взаимодействия

Задача дать точное определение сценариям русского речевого поведения, составить их полный перечень, показать структурные элементы сценария, перечислить намерения участников общения, их речевые тактики и психологические состояния, обеспечивающие успех или неудачу в достижении коммуникативных целей, представляется трудновыполнимой. И все-таки подобные попытки предпринимаются, ведь у любого русскоговорящего человека существует богатейший набор умений сценарного поведения. Их можно обнаружить и интерпретировать. Значит, необходимо эксплицитно представить интуитивные действия русскоговорящих, когда они идентифицируют сценарии речевого взаимодействия, ориентируются в сценарной среде, избирают свои линии сценарного общения, и разработать предназначенную для иностранцев модель обучения, целью которой является формирование и совершенствование сценарных умений общения.

Прежде всего предстоит ответить на вопрос: как в общих чертах происходит идентификация сценария? Сценарии имеют две формы существования. Одна из них – интериоризированные свернутые когнитивные схемы, хранящиеся в языковом сознании и подсознании человека, в силу чего доступ к ним внешнему наблюдателю закрыт, об их свойствах можно догадываться, наблюдая за тем, как эти схемы в развернутой форме, в форме сценариев, функционируют в дискурсе. Внешние наблюдаемые характеристики сценариев позволяют строить гипотезы о свойствах сценарных схем, хранящихся в когнитивных структурах памяти, о динамических свойствах сценариев, об их способности сворачиваться в схемы.

Задача опознания сценариев упрощается тем, что они имеют устойчивые признаки и жесткую структуру. Например, сценарии имеют начало и конец, своеобразные границы, и выход за «пограничную черту» сценария безошибочно ощущается партнерами по общению. Например, собеседники чувствуют, когда осуществляется переход от невинных шуток (сценарий подшучивания) к насмешкам, от упреков к оскорблениям, от просьб согласиться что-либо сделать к вымогательству. Сложная конструкция сценария, социально опознаваемые роли говорящих, их речевые тактики, стратегии доминирования или альтруизма – все это позволяет отличать сценарии речевого взаимодействия от элементарных единиц дискурса, например, от диалогических единств.

В.И. Шляхов предлагает два способа идентификации сценариев в учебном процессе. Во-первых, прорабатывается аналитическая процедура, приводящая исследователя от конкретного сценария к его названию или схеме. Для этого анализируется дискурс (текст, диалог, полилог), его составные части, опознаются социальные статусы говорящих, их целеполагание, речевые тактики и пр. В процессе опознания «компасом», указывающим путь к названию сценария, служат вопросы, зачем люди говорят все это, чего

они хотят добиться. Ответы на эти вопросы и есть названия сценариев. Если установлено, что люди говорили все эти слова, чтобы поссориться, помириться, заставить партнера подчиниться, обидеть и т.п., то все эти глаголы и называют сценарии. Напомним, что подобным образом производится экспликация речевых действий, обнаруженных в рамках сценария. Сценарии не существуют изолированно друг от друга, два и более сценариев могут соединиться в прагматически связное речевое произведение. Например, как будет показано ниже, сценарию ссоры предшествуют сценарии препирательства. Второй путь идентификации сценария таков. Можно, отталкиваясь от известного названия сценариев, заниматься поиском текстов, которые корреспондировали бы этому названию. В.И. Шляхов составил алфавитный список наименований сценариев.

Наименования сценариев

Аргументировать	Выяснять
Бранить	Говорить пакости
Брюзжать	Давать отповедь
Вести пустые разговоры	Дебатировать
Внушать	Жаловаться
Возмущаться	Живописать
Ворчать	Злословить
Восторгаться	Знакомиться
Вразумлять	Зудеть
Втолковывать	Издеваться
Выговаривать	Изъясняться
Выдумывать	Инструктировать
Вызнавать	Канючить
Выпытывать	Клянчить
Высмеивать	Кляузничать
Выспрашивать	Кочевряжиться
Критиковать	Придираться
Льстить	Придумать, воображать
Надоедать	Придуриваться, притворяться
Напоминать	незнающим, непонимающим,
Насмехаться	неумным
Настаивать	Приукрашивать
Науськивать	Проклинать
Наушничать	Разболтать – разгласить секрет
Негодовать	Разболтаться
Обменяться мнениями	Разговорить
Оспаривать	Распускать слухи
Острословить	Расспрашивать

Отговариваться	Ругать
Отговаривать	Славить
Отстаивать	Сочувствовать
Оскорблять	Срамить
Ославить	Судачить
Отчитывать	Трепаться
Очернять	Трунить
Перебивать	Убеждать
ПеревираТЬ	Уговаривать
Переговорить (с кем, кого)	Умолять
Перекричать	Устыдить
Подшучивать	Философствовать
Позорить	

Например, в этот перечень вошли глаголы *дискутировать, сплетничать, уговаривать* и т.п. В этих глаголах заложены смыслы, позволяющие называть сложные речевые события, укладываемые в сюжет сценария. Совершая несложные действия анализа и прогнозирования, можно развернуть названия сценариев в схемы сценариев. Эти схемы затем сравниваются с тем, как они представлены в живой или запечатленной речи. Однако очевидно, список сценариев, расположенных в алфавитном порядке, мало пригоден для учебных целей. Чтобы приспособить его для использования при составлении учебных программ, необходимо отобрать те сценарии, которые составят содержание обучения и войдут в перечень будущих конечных целей обучения. Сценарные умения можно отбирать для конкретных учебных целей. Тогда, руководствуясь представлениями об основных, базовых сценариях, авторы учебных курсов составляют их список и подбирают соответствующий текстовый материал. В этот список, по всей вероятности, войдут сценарии, где коммуниканты объясняют что-либо, добиваются понимания, расспрашивают, обмениваются мнениями, аргументируют свою точку зрения, возражают и критикуют, уговаривают, разубеждают. Другие сценарии войдут в программы обучения, предназначенные для расширения коммуникативного горизонта учащихся. Видимо, вряд ли будут поставлены цели обучения, согласно которым ученики должны научиться сплетничать, ссориться, выпрашивать и вымогать и т.п., но вполне уместно составить курсы обучения, знакомящие учащихся с коммуникативной средой, где просматриваются перечисленные выше сценарии. Не следует учить тому, как оскорбить кого-либо, но желательно научить понимать ситуацию, где происходят подобные события, дать представление о том, как выйти из трудного положения.

Например, нетрудно составить перечень сценариев, восходящих к эмотивной функции языка. Их родовой признак заключается в том, что в них действующие лица высказывают свое отношение к действительности и друг к другу, обнаруживают чувства, ведут себя и говорят так, чтобы воздействовать на эмоционально-волевую сферу собеседника. Не требуется долгих размышлений, чтобы назвать следующие сценарии, в которых доминирует эмотивная функция языка. Она реализуется тогда, когда люди говорят с целью агитировать, рекламировать, критиковать друг друга, настаивать на противоположном мнении, иронизировать, подсмеиваться над речевым партнером, приказывать, отчитывать друг друга, требовать исполнения своих пожеланий и приказов, выпрашивать, настаивать на своей правоте, капризничать, фамильярничать, сплетничать, говорить доверительно, высказывать недоверие, секретничать, драматизировать события, жаловаться, кокетничать, хвастаться, преувеличивать значение чего-либо,

негодовать, обличать, придирается, вводить в заблуждение, скромничать, сочувствовать, стыдить, высказывать амбиции, передразнивать, ссориться, говорить уклончиво, говорить неуважительно, холодно реагировать на сказанное, утешать, убеждать и т.п.

Преподавателю остается составить любую конфигурацию целей обучения, ориентируясь на тот или иной перечень сценариев. Один из вариантов содержания обучения может состоять из сценариев с диаметрально противоположными моделями поведения. Сценарию с доминантой сочувствия целесообразно противопоставить сценарии, где говорящие демонстрируют холодность, отстраненность.

В процессе обучения основное внимание должно уделяться операциям идентификации и интерпретации речевого поведения говорящих в рамках сценария и меньшее – работе с текстами для усвоения информации о сценариях, работе с лексическим и грамматическим материалом и т.п. Информационный материал вводится традиционно с помощью любой привычной для преподавателя технологии – это могут быть сообщения самого преподавателя, приготовленные тексты для чтения, коллективные обсуждения темы и пр. Таким образом, предполагается, что учащиеся готовы для восприятия устной и письменной информации, относящейся к теме «Сценарии русского речевого взаимодействия и их названия», владеют умениями просмотрового и аналитического чтения. Тексты, задания, упражнения и инструкции должны быть построены таким образом, чтобы иностранные учащиеся, усвоив учебный материал, могли идентифицировать и именовать сценарии.

Сказанное не исключает применения технологии обучения «с чистого листа», когда учащиеся вместе с преподавателем без предварительных учебных действий приступают сразу к чтению и анализу предложенных текстов.

Схемой сценария называется структура знаний для представления типизированных речевых событий. В нее включены план и программа речевых действий партнеров, схема и программы реализуются в дискурсе. Человек говорящий выбирает нужную схему и программу, содержащие необходимые сведения для реализации коммуникативных целей. Сценарная схема в учебном процессе представляется в виде краткой записи, в которой перечисляются главные сценарные события, действующие лица, речевые тактики. Упрощенная запись или схема может принимать многочисленные формы при развертывании, вербализации, словесном наполнении. Записать, запротоколировать сценарии такими, какими они были в дискурсе, можно разными способами: это литературный текст, записи исследователя, видео- и магнитофонные фиксации сценарного поведения.

Для того чтобы базовый сценарий приобрел отвлеченный характер, нужно при его записи опустить информацию, придающую сценарию индивидуальные черты: действующие лица теряют все личностные характеристики, обстоятельства общения излагаются самым обобщенным способом.

Природа когнитивных действий редуцирования похожа на действия упрощения. Как известно, действия упрощения предназначены для сворачивания поступающей информации до удобных для запоминания форматов. Если в целях запоминания и для будущего использования информация записывается в виде схем, рисунков, отдельных слов и предложений, то перед нами действия упрощения. Как известно, выступление, речь, план действий записанные с помощью помет, ключевых слов, символов и пр. легче восстанавливаются в устном общении, чем полный текст лекции, речи. Полный текст приходится выучивать на память, чтобы его воспроизвести дословно, при этом теряется гибкость при его передаче, а схемы выступления оставляют пространство для вариантов. В научной литературе описываются продуктивные и деструктивные действия упрощения. К деструктивным относятся действия, приводящие к ошибкам в речи. При редукации сложных словесных построений более приемлемы продуктивные приемы упрощения, суть которых – обнаружить несущие конструкции сценариев, очистить их от дискурсных наслоений.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Проблема идентификации сценариев русского речевого взаимодействия.
2. Возможные подходы к идентификации сценариев в учебном процессе.

3. Перечни сценариев: критерии отбора.

Литература

Тарасов Е.Ф. Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.

Шляхов в.и. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.

Лекция 15. Обучение иностранцев стратегиям и тактикам речевого взаимодействия

Известно, что область непрямой коммуникации занимает значительное пространство в любом дискурсе.

Есть и прямые стратегии. Значит, существуют два основных вида стратегий – прямые и косвенные. Если в общении люди понимают, что говорящий эксплицирует свои цели, говорит о них открыто, то они имеют дело с прямой стратегией общения. И наоборот.

В последнее время в лингвистике развивается так называемое «интерактивное» направление, которое «достраивает» информационно-кодovou модель общения. Если ведущей в информационно-кодовой модели является мысль о том, что главное в общении – передать информацию так, чтобы она была понята, то в интерактивной модели общения на первый план выдвигается принцип взаимодействия, кооперации. Вместо формулы «Я говорю – ты понимаешь» используется другая: «Мы вместе стараемся понять друг друга», другими словами, роль слушающего приобретает большее значение за счет его активных интерпретационных действий.

Основные стратегии можно определить как стратегии доминирования и кооперации. Они находятся в отношениях оппозиции. Следует подчеркнуть, что стратегии доминирования не всегда применяются для достижения каких-либо преимуществ. Например, усилия говорящих, направленные на то, чтобы другие люди прекратили курить или употреблять наркотики, вопреки сопротивлению или нежеланию реципиентов нельзя считать эгоистическими.

Стратегий немного, они прочерчивают основной маршрут дискурса – от замысла общения к его реализации. Тактик множество, они обеспечивают гибкость в общении. Выбранная говорящими стратегия речевого поведения считается ошибочной, если она не приводит к нужному результату общения. Таким образом, **речевые поступки** связываются в цепи тактиками, а тактики подчиняются стратегии. Стратегии не только выстраивают маршрут в коммуникативном пространстве, они делят дискурсный поток на части. Стратегические ресурсы исчерпываются, если в дискурсе достигается или не достигается цель общения.

Наконец, еще раз укажем на различия между сценарием и стратегией. Сценарий – это действие, которое осуществляют участники общения, сценарий имеет сюжет, развитие сюжета зависит от тактик общения, основную сюжетную линию «прочерчивает» стратегия общения, которой придерживаются участники сценарного действия. В одном сценарии могут реализовываться разные стратегии. Например, в сценариях нередко сталкиваются стратегия навязывания и стратегия неприятия реципиентом предлагаемых смыслов, решений, точек зрения. Поэтому однозначный исход общения в рамках сценария трудно предугадать. Переход от одной стратегии к другой является значимым элементом сценария, в этих точках перехода дискурс или останавливается, прерывается, или возобновляется на новых стратегических направлениях. Таким образом, начальная стадия и конечная стадия применения стратегии служат своеобразным маркером, позволяющим судить о самых больших единицах сценария – сценарных событиях, подчиненных стратегии речевого поведения и имеющих начало и завершение.

Например, стратегия навязывания.

1. Стратегия навязывания приводит к успеху, и собеседник выполняет то, что от него хотят, он начинает действовать в нужном направлении, его эмоции, настроения изменились. С точки зрения инициатора общения, стратегия привела к победе. 2. Стратегия наталкивается на ответные действия или

собеседник равнодушен к словам и эмоциям собеседника, в этом случае возможен «ничейный результат». 3. Побеждает реципиент, если ему удастся переубедить собеседника, который «первым начал». 4. Собеседник, подвергшись персуасивной атаке, делает вид, что его убедили слова оппонента, но в действительности остается при своем мнении.

Напомним, что стратегии соотносятся с глобальными целями общения. Эти цели – доминирование (персуасивность) и взаимодействие (интеракция). Если смотреть на стратегии с этических позиций, то в самом общем виде стратегии соответствуют альтруистическим или эгоистическим устремлениям собеседников. Стратегии трудно, но можно оценивать в терминах добра и зла. Понятно, что коммуникативное пространство не одномерно, искривлено: желая добра, наносят вред, и наоборот.

Рассмотрим следующие учебные материалы (пример взят из работы В.И. Шляхова)

Предтекстовое задание. Прочтите отрывок из рассказа А.П. Чехова «Дуэль». Как бы вы назвали стратегию речевого воздействия, реализованную рассказчиком? Какова его главная цель? Рассказать забавный эпизод из жизни Лаевского? Принизить, высмеять человека? Привести пример из жизни человека, достойный подражания? Указать на яркую черту характера? Заставить слушателей изменить мнение о Лаевском?

...Понаблюдайте-ка Лаевского, когда он сидит где-нибудь в обществе. Вы заметьте: когда при нем поднимаешь какой-нибудь общий вопрос, например, о клеточке или инстинкте, он сидит в стороне, молчит и не слушает; вид у него томный, разочарованный, ничто для него не интересно, все пошло и ничтожно, но как только вы заговорили о самках и самцах, о том, например, что у пауков самка после оплодотворения съедает самца, – глаза у него загораются любопытством; лицо проясняется и человек оживает, одним словом, все его мысли, как бы благородны, возвышенны или безразличны они не были..., имеют всегда одну и ту же точку общего схода. Идешь с ним по улице и встречаешь, например, осла... «Скажите, пожалуйста, спрашивает, что произойдет, если случить ослицу с верблюдом?» А сны! Он рассказывал вам свои сны? Это великолепно! То ему снится, что его женят на луне, то будто зовут его в полицию и приказывают ему там, чтобы он жил с гитарой... (Чехов, 1963: 398).

Ключ. Стратегия рассказчика преследует цель изменить отношение людей к Лаевскому. Другими словами, в тексте реализована стратегия воздействия на эмоции человека, направленная на то, чтобы разуверить слушателей в благородстве Лаевского.

Задание 1. Какими способами (речевыми тактиками) достигается эта цель в тексте?

Возможный ответ. В тексте проявляется тактика дискредитации. Для этого сравнивается нормальное поведение человека и поведение человека-фанатика, высмеиваются пристрастия объекта насмешек.

Задание 2. Зачем были сказаны эти слова?

1. ...когда при нем поднимаешь какой-нибудь общий вопрос, например, о клеточке или инстинкте, он сидит в стороне, молчит и не слушает; вид у него томный, разочарованный, ничто для него не интересно, все пошло и ничтожно...

2. ...как только вы заговорили о самках и самцах, о том, например, что у пауков самка после оплодотворения съедает самца, – глаза у него загораются любопытством; лицо проясняется и человек оживает...

3. ...То ему снится, что его женят на луне, то будто зовут его в полицию и приказывают ему там, чтобы он жил с гитарой...

Примерные ответы. 1. Показать нарочитость поведения. Подчеркнуть, что разочарованность и тоска – только маска, что круг интересов Лаевского на самом деле еще тривиальней и пошлей, чем темы, которые обсуждаются в обществе. 2. Рассказчик высмеивает интересы Лаевского. 3. Подчеркивается абсурдность мыслей и снов Лаевского. Основная мысль – нормальные люди так себя не ведут.

Задание 2. В рассказе Чехова один из героев рассказа пытается противостоять тактике дискредитации. Он говорит: «Я не знаю, Коля, чего ты добиваешься от него. Он такой же человек, как и все, конечно, не без слабостей, но он стоит на уровне современных идей, приносит пользу отечеству. Десять лет назад здесь служил агентом (представитель фирмы, коммивояжер) старичок, величайшего ума человек... Так вот он говаривал...». Какие тактики противопоставлены тактикам злословия, дискредитации? Назовите их.

Примерные ответы. Применяются тактики: 1) «все люди одинаковые, все люди не без греха»: *Он такой же человек, как и все, конечно, не без слабостей...;* 2) в противовес тактике дискредитации применяется тактика высвечивания всего положительного: *... он стоит на уровне современных идей, приносит пользу отечеству;* 3) перевод разговора в безопасное русло, смена темы разговора: *Десять лет назад здесь служил агентом...*

Сценарные схемы развертываются в речи по-разному, они наполняются различным речевым материалом, изначально в них предусматривается несколько вариантов поведения собеседников. Экстралингвистические факторы могут отклонять привычное течение событий в ту или иную сторону. Базовые сценарные схемы не детерминируют речевое поведение говорящих, важны другие параметры реального коммуникативного пространства, в котором действуют собеседники.

Итак, базовые схемы сценариев (их модели) обозримы, их можно перечислить, то есть, упрощенно говоря, мы имеем дело с вариативно-инвариантным устройством сценариев. Одна и та же схема в реальных конкретных обстоятельствах общения приобретает свое «лицо», наполняется своим дискурсным материалом. Для русскоговорящих не представляет значительной трудности разворачивать схемы в текст дискурса; к исключениям относятся проблемные и стрессовые ситуации. Для иностранцев трудности лежат как в плоскости знаний о национальной специфике сценарного поведения, так и в плоскости наполнения сценарных событий речевым материалом, в плане вербализации.

Преподаватель сталкивается с определенными трудностями при обучении учащихся сценарному взаимодействию. Одна заключается в том, чтобы перевести в план сознания учащихся накопленный опыт сценарного поведения, вторая – научить их узнавать универсальные и национально-специфические черты сценарного поведения русскоговорящих, третья – научить учащихся пользоваться своей далекой от совершенства системой знаний о неродном языке в сценарных условиях.

Однако существуют когнитивные и экстралингвистические факторы, стабилизирующие сценарное поведение говорящих. Именно эти факторы не позволяют людям общаться «без границ», в то время как другие обеспечивают «свободу слова». Прежде всего, к стабилизирующим факторам, дающим право говорить о матрицах сценарного общения, относится логическое мышление, способы упорядочивания знаний и опыта общения и его хранения в памяти. В памяти запечатлеваются основные линии сценарного поведения, так называемые сюжетные развилки. Люди, говорящие на одном языке, понимают друг друга благодаря общему когнитивному опыту и общей знаковой системе – языку; успех при изучении иностранного языка обеспечен общим для всех людей логическим мышлением и накопленным опытом общения на родном языке. Как бы по-разному люди разных национальностей ни вели себя и как бы по-разному ни выражали свои мысли, всегда, например, во время обычной встречи, события будут развиваться по определенному плану. Люди во все времена будут приветствовать друг друга, выражать соответствующие эмоции, расспрашивать о делах и жизни, планировать будущую встречу, либо, если встречаться не хочется, думать и придумывать отговорки, чтобы больше не встречаться. Об этом пишет А.Т. Кривоносов: «... различия в языковой структуре, даже если они очень существенны, как, например, различия между языками североамериканских индейцев и европейскими языками, нивелируются тем, что человек мыслит ... не формами языка (грамматическими и семантическими...), а формами мыслей, каждая из которых имеет тенденцию быть выраженной бесконечным количеством синтаксических построений в одном языке и тем более в великом множестве различных языков. Взаимопонимание между нациями и перевод с одного языка на другой возможны только потому, что человеческое мышление-сознание-логика универсальны, что и служит основанием для перевода, в то время как конкретные национальные языки в их грамматических и семантических формах – национальны» (Кривоносов, 2006: 756).

Таким образом, общие для всех людей речемыслительные процессы, конвенциональность (этические и этикетные условности, выработанные обществом говорящих людей) и собственный речевой опыт определяют развитие речевых событий в рамках сценария.

Трудно преуменьшить влияние на ход событий двух основных стратегий общения – стратегии персуасивности, доминирования, подчинения и стратегии унисонного общения. Они также упорядочивают речевые события, направляя их к положительному или отрицательному завершению. Вариативность вербализации модели сценария зависит от лингвистических и экстралингвистических составляющих дискурса. К первым относится, например, уровень сформированности умений общаться на иностранном языке. Это не значит, что иностранным студентам следует терпеливо ждать, пока их уровень владения языком приблизится вплотную к уровню русскоговорящих. В языке, как известно, заложена возможность выражать мысль различными лексико-грамматическими способами, в том числе и самыми простыми, и на этой особенности языка основана способность учащихся решать задачи общения ограниченными языковыми средствами.

Все сказанное выше указывает на широкие возможности при разработке инструкций и упражнений, предназначенных для формирования сценарных умений на стадии вербализации сценарных схем различными способами. Одна и та же схема реализуется в разных вариантах в зависимости от дискурсных переменных, например, хорошее / плохое настроение, хорошие / прохладные отношения между говорящими, неспешный / торопливый разговор, осведомленность / незнание предмета разговора, желание / нежелание рассуждать на предложенную тему. Репертуар инструкций и упражнений значительно расширится, если в системе заданий найдут место представления о вариативности в процессе развертывания схем (матриц) сценариев на русском языке.

Все мы знаем, что в учебном процессе широко используются ролевые игры. В них можно увидеть сходство со сценарным речевым поведением. И там и здесь учащиеся разыгрывают роли, подражая реальному общению. Возникает вопрос, чем технология обучения, базирующаяся на знании того, как влияют дискурсивные составляющие на поведение собеседников, отличается от ролевых игр. Основное различие между ними в том, что в ролевых играх текст остается неизменным, разнообразие в учебном процессе достигается за счет того, что учащиеся обмениваются ролями, меняются темп, эмоциональность речи. В отличие от ролевых игр, сценарное поведение учащихся сознательно регулируется дискурсивными переменными. Соответственно, произносимый текст меняется. Если продолжить сравнение, то ролевые игры не сопровождаются специально подобранным речевым и грамматическим материалом, предназначенным для того, чтобы ученик умел менять свое речевое поведение в зависимости от обстоятельств общения. Например, после текста из чеховского произведения «Дуэль» – выдержки о придирках – в сценарной технологии должны последовать инструкции и задания, показывающие условия, при которых за столом возникает конфликтная ситуация, объясняющие, чем она отличается от базового сценария, где применяются комплиментарные речевые ходы, затем анализируются ситуации, где доминируют упреки и придирки. И только потом наступает ролевая игра. В ходе ролевой игры инсценируется беседа в режиме ссоры, ей противопоставляется унисонный разговор.

Место действия и действующие лица остаются прежними, меняется лишь их психологическая характеристика, делается экскурс в историю отношений собеседников. В результате меняется речевое поведение собеседников и возникает новый дискурс. Таким образом, ролевые игры являются одним из инструментов технологии обучения и подчиняются главной цели сценарного подхода – научить учащихся реагировать на изменяющиеся условия сценарного общения.

Одним из средств, помогающих учащимся справиться с коммуникативными затруднениями, как известно, является опора на родной язык. Имеется в виду та часть когнитивного механизма, которая ответственна за осознание приобретенного опыта общения на родном языке и перенос этих знаний в иную языковую среду. Эти знания и умения, если говорить упрощенно, обеспечивают планирование речевой деятельности. Это планирование распадается на два вида, один можно условно назвать «воображаю общепринятые прецедентные схемы коммуникативных событий», другой – «прогнозирую возможные повороты и осложнения в разговоре». Все планирующие действия призваны ответить на вопросы, которые

задают себе люди перед общением, имеющим важное значение. Операции предугадывания в дискурсе сопровождаются интерпретирующими процедурами и действиями, корректирующими речевое поведение. Так, можно предположить, что, услышав несколько раз упреки в том, что обед невкусный, жена в реальности стоит перед дилеммой: продолжать терпеливо выслушивать упреки или обидеться и ответить упреком на упрек, перевести разговор в режим ссоры.

Коммуникативные сбои при общении на иностранном языке обусловлены, например, неумением приспособиться к речевым тактикам собеседника и четко обозначить свое отношение к предмету разговора.

Выстраивая технологию обучения, то есть осмысливая теоретические данные о том, как человек наполняет модели (схемы) сценариев лексико-грамматическим материалом, и переводя эти знания «на язык» заданий и упражнений, преподаватель предполагает, что данная технология должна научить учащихся: 1) наполнять матрицы сценариев простым или сложным языковым материалом в зависимости от уровня владения русским языком. Эта лингвистическая проблема прямо связана с проблемой осмысления сведений о том, какими способами учащиеся решают реальные задачи общения ограниченными средствами; 2) варьировать речевое поведение в зависимости от экстралингвистических составляющих дискурса; 3) выстраивать сюжетную линию сценарного поведения в зависимости от избранных речевых стратегий; 4) обнаруживать и устранять причины коммуникативных неудач.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. «Интерактивное» направление в лингвистике.
2. Базовые схемы сценариев и их развертывание.
3. Вариативность вербализации модели сценария.
4. Ролевые игры. Их место в учебном процессе.

Литература

Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: Истоки, 2003.

Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.

Лекция 16. Обучение иностранцев развертыванию базового сценария в дискурс

Основной задачей, стоящей перед преподавателем, занятым обучением сценарному взаимодействию, является задача наполнения сценариев речевым материалом. Другими словами, методисты сталкиваются с проблемой, как сделать так, чтобы речевые действия опирались на грамматический фундамент. Если грамматика будет представляться на занятиях в соответствии с логикой грамматики, то произойдет разрыв между коммуникативными потребностями и знанием грамматики. Классическим примером такого несоответствия являются учебники русского языка для иностранцев, где родительный падеж изучают после годичного знакомства с падежной системой, – его оставляют на конец семестра, как будто без родительного падежа можно обойтись все это время. С другой стороны, методисты не могут предъявить сразу все грамматические правила, необходимые для речевого общения, происходящего здесь и сейчас. Можно поступить следующим образом: в сценарии выделяются речевые действия, которые являются базовыми, затем для реализации в речи этих действий подбирается лексико-грамматический материал.

Говоря о том, что надо знать преподавателю о прямых и косвенных тактиках ведения разговора, не обойтись без упоминания о косвенных или непрямых высказываниях. Напомним, что косвенными высказываниями называются те, смысл которых понятен только в дискурсном пространстве, когда слушателю и говорящему известна вся необходимая информация о предмете разговора и то, что

имеется в виду при обсуждении той или иной темы, то есть когда обеспечены условия для взаимопонимания. Другими словами, чтобы понять косвенное высказывание, нужно знать и уметь делать еще что-то помимо умения понимать прямое значение слов и предложений. Это знания о том, как слова и предложения «обрастают» другими значениями в дискурсе, в общении. Например, если мы слышим фразу «Она за ним как за каменной стеной», то нам ясно, что речь идет о близких людях, супругах, это значение выводится из опыта общения, так говорят обычно о муже и жене, что «каменная стена» символизирует укрытие, крепость, защиту от жизненных трудностей и неприятностей. Если бы мы не обладали способностью понимать переносные значения, то это высказывание осталось бы для нас загадкой. Таким образом, чтобы раскрыть смысл косвенного высказывания, необходимо произвести некие операции, которые позволяют понять то, что имеет в виду говорящий: фрагмент общения или высказывание, вырванные из контекста дискурса, могут разительно отличаться от значения, которое им придали говорящие в процессе общения.

Вопросы о классификации косвенных сценариев, о выявлении речевых действий, обслуживающих эти сценарии, остаются открытыми. Нетрудно предположить, что косвенные речевые действия входят в состав сценариев, реализующих речевые стратегии, которые нужно соотносить с тем, что они значат вне контекста общения, и с тем, что имеет в виду говорящий, изменяя их базовый нормативный смысл.

На существование косвенных сценариев прямо указывает семантика таких слов, как *уклончивые ответы, ходить вокруг да около, иронические замечания, тонкая лесть, словесные ловушки* и пр. Чтобы понять эти сценарии, слушатель должен восстановить некий базовый смысл, а затем понять, к чему клонит собеседник. Обычно эти когнитивные операции проделываются без труда, автоматически. Но это не значит, что они всегда приводят к правильному пониманию слов собеседника. Например, люди, восприимчивые к лести, принимают слова «за чистую монету», они опускают важный смысловой компонент лестных высказываний: лестивые слова, как правило, неискренни, фальшивы и произносятся для того, чтобы эти слова «разменять» на выгоды для льстеца. По сути дела, лесть – это обернутый в приятные слова обман.

Можно ли на основе учений о сценарном устройстве речевого поведения коммуникации создать такую систему заданий, которая научила бы иностранных студентов опознавать и интерпретировать ситуации общения, аранжированные согласно сценарным закономерностям и условностям речевой деятельности русскоговорящих людей? Без сомнения, развитие методики преподавания русского языка как иностранного зависит от того, насколько оперативно и полно будут использованы результаты исследований в лингвокогнитивном, лингвопрагматическом, лингвокультурологическом направлениях языкознания при разработке технологий обучения. Это предполагает разработку моделей занятий, которые последовательно показали бы, как, например, обучать иностранцев обнаруживать сценарии в континууме дискурса, как интерпретировать речевые события в прямой и косвенной коммуникации. Эти модели могут быть адаптированы для разных условий обучения и с учетом уровней сформированности коммуникативных компетенций иностранных учащихся. Обучающие действия универсальны и известны профессионалам. Сначала участнику дискурса нужно идентифицировать сам сценарий, сценарную среду общения. Задача далеко не простая, известно, что сценарии имеют две формы существования: одна из них – когнитивная схема (модель) сценарного речевого поведения, хранящаяся в языковом подсознании человека, и доступ к ней внешнему наблюдателю закрыт, другая форма – это текст, созданный собеседниками в реальных условиях общения. Дискурсивная практика во многих случаях похожа на своеобразный речевой спектакль, важное свойство которого – способность к воспроизведению. Способность к воспроизведению восходит к когнитивным моделям, схемам общения, которые упорядочивают речевое общение. В дискурсе говорящие в прямой или скрытой форме выражают свои намерения, мысли, стремятся к определенным результатам общения, будь то передача информации или эмоциональное давление на собеседника; если собеседники узнают социальные и речевые роли своих партнеров, видят связность реплик и т.п., то все эти особенности являются опознавательными характеристиками сценария. В любом сценарии обнаруживаются эпизоды или сцены (ситуации общения), каждый новый эпизод сменяет предыдущий, подчиняясь логике общения.

Маршруты реализации базовых когнитивных сцен ветвятся. Партнеры общения избирают дискурсные маршруты в зависимости от своих целей общения и возможностей их осуществления. Сценарное взаимодействие заключается в том, что инициатор общения использует нужные инструменты речевого воздействия, а партнер избирает тактики кооперации или сопротивления. Этим сценарии отличаются от элементарных единиц дискурса – одиночных реплик, диалогических единиц.

Возможна следующая последовательность выполнения учебных действий для формирования сценарных компетенций. После идентификации и наименования различных сценариев учащиеся обучаются выделять из дискурсного пространства базовые сценарии, то есть выявлять их универсальные характеристики, редуцировать сценарий до уровня схемы. Перед ними ставится цель назвать речевые действия, их последовательность, определить речевые тактики и стратегии собеседников, сориентироваться в системе целеполаганий собеседников и т.п.

Поскольку в сценариях динамико-связующим компонентом являются стратегии речевого воздействия на собеседника, то важную роль играют задания, упражнения и комментарии, которые нацелены на то, чтобы обучить иностранцев узнавать и применять стратегии доминирования, сотрудничества и отстаивания своей точки зрения, жизненных установок. Далее учащимся необходимо предложить комплекс упражнений и заданий, целью которых является научить их использовать сценарные схемы в реальных условиях общения.

Итак, чтобы ввести иностранного специалиста в реальную коммуникацию, необходимо расширить репертуар **коммуникативных компетенций** иностранных учащихся. Одно из возможных решений этой задачи – научить иностранцев опознавать, интерпретировать и применять разнообразные сценарии русского речевого взаимодействия.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Прямые и косвенные сценарии.
2. Проблемы опознавания косвенных сценариев.
3. Формирование сценарных компетенций.

Литература

Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: Истоки, 2003

Шляков В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.

Лекция 17. Обучение чтению газетно-публицистических текстов, содержащих общежаргонную лексику.

Как отмечалось в предыдущих лекциях, на сегодняшний день иностранный специалист-гуманитарий в своей производственной деятельности в России зачастую вынужден обращаться к газетным материалам, работать с газетно-публицистическими текстами.

Наиболее активными СМИ в наше время, как известно, стали телевидение и интернет. Интернет, объединяя качественные характеристики всех остальных видов СМИ, отличается высокой степенью интертекстуальности, гипертекстуальностью, интерактивностью. Многие печатные издания имеют свои сайты в интернете, например, «Российская газета» (www.rg.ru). Однако, как отмечают исследователи, доступность печатных изданий на сегодняшний день остается весьма высокой «Публицистический дискурс изменился особенно заметно», – утверждает И.А. Стернин (Стернин, 2003). Он же указывает на рост агрессивности диалога, увеличение удельного веса оценочной лексики в речи, рост вульгарного и нецензурного словоупотребления и т.д. Происходит коллоквиализация (термин И.А. Стернина) языка публицистики, в газетные тексты все больше проникает разговорной, сниженной, жаргонной лексики.

Отмечаются изменения в коммуникативном ядре русского лексикона (совокупность наиболее частотных и коммуникативно значимых лексических и фразеологических единиц, употребляемых во всех коммуникативных сферах, в первую очередь в бытовом общении и публицистике, денотативно значимых для говорящего коллектива и отражающих актуальную действительность). Активизировалась лексика рыночной экономики, политическая лексика, лексика шоу-бизнеса и криминально-правоохранительная лексика. В стилистической системе русского языка образуется новая функционально-стилистическая подсистема – общенациональный сленг, занимающий место между разговорной и сниженной лексикой. Для нас предпочтительнее вслед за Е.А. Земской именовать этот феномен общеразговорным жаргоном.

Известно, что публицистический дискурс предполагает как минимум наличие двух участников коммуникации – **адресанта** и **адресата**. Адресант, автор публицистического текста, ставит перед собой цель проинформировать, убедить в чем-то, высказать свою точку зрения на определенный вопрос. Степень достижения цели коммуникации зависит от множества факторов. Если задача адресанта – донести информацию до адресата, то задача адресата (т.е. читателя) – декодировать сообщение, получить эту информацию. Декодирование сообщения определяется личным восприятием получателя, его способностью распознавать и интерпретировать коды сообщения. Как отмечает М.Р. Желтухина (Желтухина, 2003), реакция адресата в масс-медиальном дискурсе зависит от характера интерпретации речи адресанта. На интерпретацию восприятия влияют следующие факторы:

- а) личностный (уровень образованности адресата, эмоциональная восприимчивость адресата, психологическое состояние адресата в момент восприятия, пол адресата, его возраст);
- б) ситуативный (знание адресатом общественно-политического контекста, место и время восприятия);
- в) социокультурный (политическая ориентация адресата, социальный статус адресата, национальность адресата).

Приспособление к речевым особенностям адресата (читателя) чрезвычайно важно в прессе, когда нет других способов наладить контакт.

Очевидно, учет всех этих факторов, а главное – желание быть понятым «средним» читателем и повлекли за собой жаргонизацию языка СМИ. А может ли иностранец, овладевший русским языком в объеме вузовской программы, извлечь адекватную информацию из масс-медиального дискурса? Скорее всего, это вызовет у него затруднения. Исследователи языка средств массовой информации (В.Г. Костомаров Н.Д. Бурвикова и др.) говорят о том, что русские тексты, звучащие по телевидению, радио, напечатанные в газетах и журналах, стали непонятными для иностранцев, изучающих русский язык.

На сегодняшний день значительную часть студентов-гуманитариев составляют граждане Китая.

С целью определения группы лексики, вызывающей наибольшие затруднения, нами был проведен эмпирический эксперимент-анкетирование.

В центре эксперимента – языковая личность китайского студента старшего курса (IV–VI) филологического факультета РУДН. Выбор этого типа языковой личности обусловлен следующими причинами: данная категория студентов владеет русским языком на достаточно высоком уровне (предположительно третий сертификационный уровень), многие из них совмещают работу и учебу, т.е. уже сталкивались с языковыми трудностями в производственной сфере, кроме того, срок их пребывания в нашей стране, а соответственно и в русской языковой среде составляет 5-6 лет.

В качестве языковых источников для составления анкеты были использованы материалы, полученные путем сплошной выборки из «Российской газеты» в период с 2005 по 2007 год.

В анкете представлены десять довольно употребительных слов общего жаргона. Анкетированному предложено привести китайские эквиваленты предъявленных слов и записать их.

Анкетирование дало ожидаемый результат. Из 30 анкетированных ни один не смог привести китайские эквиваленты всех слов; 5% анкетированных смогли перевести 8 из 15 предложенных слов, около

45 % опрошенных перевели около половины слов в их общелитературном значении, 50% затруднились в понимании данных слов.

Анкетиремым было предложено не пользоваться русско-китайским словарем. По окончании эксперимента анкетиремые обратились к русско-китайским словарям, однако данная группа лексики в них не отражена.

В системе обучения в Китае, как известно, преобладают письменные формы. Опыт работы с китайскими студентами показывает, что любое незнакомое слово китайцы пытаются перевести при помощи русско-китайского словаря, который практически постоянно приносят с собой на занятия. Очевидно, для снятия определенных трудностей, возникающих при обучении этой категории студентов, желательно использовать и такой способ семантизации лексики, как перевод. Нам не удалось обнаружить двуязычного русско-китайского словаря, где была бы представлена данная лексика (общие жаргонизмы). Поэтому были вынуждены обратиться к консультанту.

В качестве консультанта мы выбрали магистранта ИСАА МГУ Косыреву Анну Дмитриевну. Выбор обусловлен следующими причинами: в течение 5 лет консультант изучала китайский язык, владеет им на высоком уровне, прошла полугодовую языковую практику в Китае, в настоящее время преподает китайский язык студентам ИСАА. Возраст консультанта 21 год, круг интересов широкий, читает российскую прессу.

В результате довольно сложной работы с консультантом были найдены эквиваленты для наиболее употребительных слов общего жаргона, составлен словарь. Слова для перевода отбирались по степени частотности употребления в газетных текстах, представленности в специализированных словарях (напр., «Словарь новой лексики» Т.М. Балыхиной, О.Г. Горчаковой), а также в соответствии с языковым чутьем консультанта и автора данного пособия.

При определении коммуникативных потребностей китайских студентов мы исходили из следующего. Владеющий на достаточно высоком уровне русским языком, китайский студент читает публицистические тексты и сталкивается со значительным количеством новых непонятных слов. При обращении к словарю могут быть переведены лишь слова, относящиеся к общелитературной лексике. Лексические единицы, относимые нами к общему жаргону, находятся за рамками русско-китайских словарей. Очевидно, что такая лексика не требует включения в активный словарь, но должна быть узнаваема и доступна пониманию.

По нашему мнению, в учебном процессе учащихся важное место должно занимать чтение как вид речевой деятельности. По утверждению Е.И Пассова (Пассов, 1989), чтение на иностранном языке как вид речевой деятельности является самым необходимым для большинства людей. Чтение является рецептивным видом деятельности, так как опирается на восприятие языковых знаков.

Форма знака всегда более четко отображена в сознании, чем значение. Ассоциация «форма-значение» в чтении опирается на зрительное восприятие формы.

При чтении слово находится в окружении других, причем к его восприятию можно вернуться любое количество раз. Для узнавания не обязательно, чтобы в сознании были столь же четкие эталоны, как это необходимо для говорения.

Чтение представляет собой сложный процесс, характеризующийся большим объемом подсознательной работы мозга, часть чтения – деятельности проходит на уровне подсознания (восприятие языковых знаков), а часть – на уровне актуального осознания (переработка информации). Прежде всего, чтению нужно обучать как процессу получения информации.

Ученые-методисты выделяют такие виды чтения, как просмотровое, изучающее и ознакомительное. Первый из них направлен на то, чтобы составить представление о тематике статьи. При ознакомительном чтении читающий знакомится с конкретным содержанием статьи. При изучающем чтении читающий стремится максимально полно и точно понять информацию содержащуюся в тексте, критически ее осмыслить (Фоломкина, 1982).

При обучении чтению большую роль играют предтекстовые задания. Как правило, при обучении чтению обучаемый получает целевую установку.

Существует несколько групп упражнений, используемых при обучении чтению. Например: найти в прочитанном тексте фразы, схожие по содержанию с данными; определить, соответствуют ли данные фразы содержанию текста; выбрать из данных фраз те, которые соответствуют содержанию текста.

Цель таких упражнений – развитие различных механизмов чтения: механизмов смысловой догадки, скорости чтения. В процессе обучения важное место занимает сам учебный текст, его стилистическая отнесенность, лексическое наполнение. Членение учебного языкового материала по стилевому признаку обусловлено практическими задачами и исходящими из них методическими приемами.

Как справедливо утверждает А.Ф. Колесникова, «от стилевой дифференциации материала, т.е. от того, над материалом какого стиля ведется работа, зависит выбор методов и приемов обучения, форм и презентаций материала, типов упражнений и т.п.» (Колесникова, 1977).

Учитывая коммуникативные потребности, которые мы определили в начале данной лекции, необходимо рассмотреть вопросы работы с лексикой в учебном процессе.

Как известно, основным источником пополнения словарного запаса учащихся обычно является учебный текст. В зависимости от назначения текста и характера новых слов, степени трудности их усвоения выбирается тот или иной прием введения лексических единиц.

В практике преподавания РКИ известны разные способы и варианты предъявления учебного текста:

- чтение нового текста без объяснения незнакомых слов до чтения и по ходу чтения (для формирования способности понимания нового текста при наличии в нем незнакомых слов);
- чтение текста и объяснение незнакомых слов по ходу чтения;
- объяснение незнакомых слов до чтения текста (для устранения трудностей понимания текста);
- применение комбинированного варианта.

Понятно, что нет универсального способа предъявления учебного текста, так как они довольно разнообразны по форме, структуре, количеству новых языковых единиц и по характеру учебных задач, для решения которых и ведется работа с данным текстом. Очевидно, должны быть четко определены задачи текста.

Предъявление нового текста без предварительного объяснения незнакомых слов оправданно в том случае, когда текст предназначен для обучения чтению и специально нацелен на расширение потенциального словаря обучаемых и выработку догадки по контексту. В таком тексте должны быть слова, не встречавшиеся ранее, но образованные от известных корней и по известным словообразовательным моделям. К приему введения новых производных слов посредством чтения текста без предварительного объяснения нужно подходить продуманно. Применение данного способа продуктивно на продвинутом этапе, когда обучение чтению оригинального текста того стиля и жанра, в котором заинтересованы обучаемые, становится одним из основных аспектов учебного процесса, когда увеличивается объем синтетического чтения, а в лексике активно изучается структура слова. Этот способ представляется весьма актуальным, так как он удовлетворяет основным требованиям дидактики: побуждает обучаемых к творческой деятельности и сознательному подходу к овладению значительной частью русской лексики.

Другой способ – объяснение новых слов в процессе чтения текста – не может быть применим к любому тексту и ко всей новой лексике. Использование этого способа оправданно в основном по отношению к текстам, предназначенным для обучения рецептивным видам речевой деятельности – чтению и слушанию, и по отношению к словам, которые могут быть по ходу чтения быстро и просто семантизированы при помощи синонимов, антонимов, контекста или перевода. Таким способом вводятся слова:

- не являющиеся опорными, существенными для понимания данного текста;

2. Очерки, исследования, проблемные очерки, репортажи, заметки. Эта группа характеризуется разнообразием синтаксических структур, высокой эмоциональностью.

3. Литературные очерки, путевые заметки, где стиль близок к книжно-литературному. Эта группа характеризуется повышенной эмоциональностью, художественной выразительностью.

Существует довольно большое количество пособий по изучению языка газеты, как правило, они строятся по тематическому принципу. Пособия, построенные по тематическому принципу, могут включать в себя языковой материал по теме, языковые и речевые упражнения, тексты для разных видов чтения, творческие задания, направленные на развитие навыков и умений выражать свои мысли в устной и письменной форме.

При обучении общению в общественно-публицистической сфере ставятся такие коммуникативные задачи, как развитие навыков изучающего, ознакомительного, просмотрового чтения, говорения и аудирования, навыков письменной речи, т.е. составления тезисов, резюме, аннотации, реферата.

По утверждению методистов (см., например, Половникова, 1982), предметом изучения для иностранных учащихся является главным образом литературный русский язык, хотя некоторые характерные для речи носителей языка элементы просторечия, жаргонизмы, профессионализмы и т.д. могут и должны оказываться в поле зрения преподавателя, ведущего занятия в иностранной аудитории.

Особенность работы со студентами на продвинутом этапе состоит в том, что презентация лексики проводится на материале информативно-страноведческого характера через описание речевой ситуации и текст. Обычно для презентации лексического материала используются тексты, составляющие часть общественно-публицистической литературы, представляющие собой как бы совмещение разговорной речи в ее письменном варианте с другими стилями речи (имеются в виду проблемные статьи, очерки, путевые заметки, рассказы, опубликованные в периодической печати, брошюры по вопросам социологии, нравственности, экологии, экономики, театра, кино и др.).

Известно, что семантизация новых слов происходит всеми возможными способами: через перевод, при помощи наглядности, контекста, толкования.

Примечательна мысль Б.В. Беляева (Беляев, 1965) о том, что понятия, выражаемые словами двух разных языков, редко совпадают, и ни перевод, ни наглядная семантизация не могут быть достаточно эффективными способами пояснения значений иноязычных слов. Для этого необходимо пользоваться истолкованием выражаемых словами понятий на родном языке. Тем не менее перевод используется довольно широко, так как при профессиональном филологическом подходе к проблеме адекватности значения в разных языках обращение к нему экономит время. Более эффективен перевод, дополненный другим способом семантизации.

Традиционно предметом особого внимания преподавателя являются безэквивалентные слова, не имеющие смысловых соответствий, коннотативные, не совпадающие в разных языках по эмоциональной нагрузке, фоновые, различающиеся в русском и других языках всем комплексом окружающих их представлений.

Очень важной стороной обучения русскому языку как иностранному является ознакомление студентов с его функционально-стилистическими разновидностями.

Многие вопросы, касающиеся классификации стилей, а также их особенностей, продолжают оставаться предметом научных споров. Однако преподаватель должен определить и донести до студентов наиболее яркие особенности языка той или иной сферы речевого общения. Можно принять следующую классификацию функциональных стилей русского языка:

- публицистический;
- разговорный;
- стиль художественной литературы;
- научный;

- официально-деловой.

Знакомство обучаемых с ними происходит на соответствующих образцах текстов и речи, причем основное внимание уделяется, как правило, первым трем.

Организация работы над текстом определенного стиля речи в рамках лексического аспекта предусматривает решение следующих задач:

- информативной
- выявление и усвоение учащимися лексического материала;
- осмысление специфических черт стиля;
- овладение навыками чтения и говорения в области данной сферы речевого общения.

Семинар

Вопросы к семинару:

1. Публицистический дискурс. Характеристика.
2. Обучение чтению. Масс-медиаальный дискурс.
3. Учебный текст. Лексический аспект. Общежаргонная лексика.

Литература

Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Язык как деятельность. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

Формановская Н.И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Рус. яз., 2006.

Шляхов В.И. Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.

Лекция 18. Общежаргонная лексика в учебных материалах по РКИ для студентов-гуманитариев

Для нас представляет интерес публицистический стиль речи, который характерен для средств массовой коммуникации, газет и журналов.

В первую очередь мы обращаем внимание на лексический аспект.

Известно, что лексическая система многомерна, открыта (словарный состав непрерывно пополняется), подвижна (лексический массив и значение слов изменяются со временем и в зависимости от условий окружающей жизни). Однако выделение трех типов связей слов – парадигматических, синтагматических и деривационных – может быть использовано в качестве научного обоснования отбора и организации лексики в целях обучения студентов-гуманитариев старших курсов.

Для решения задачи презентации общежаргонной лексики могут быть предложены несколько способов. Довольно обоснованным представляется подход, когда данная лексика организована в соответствии с определенными темами, соответствующими актуальным общественным процессам в российском обществе, нашедшим свое отражение в газетно-публицистических текстах.

В рамках этого подхода построено пособие Т. Шкапенко и Ф. Хюбнера «Русский “тусовочный” как иностранный» (Шкапенко, Хюбнер, 2003). Как заявляют авторы, «процесс усвоения и активизации новой лексики построен в последовательности: от упражнений на наблюдение за функционированием новой лексики на уровне фраз и текстов до разнообразных коммуникативных заданий, тестов, “приколов”, современных версий русских народных сказок».

Достоинством данного учебного пособия несомненно является то, что авторами выделена так называемая «новая лексика» и предпринята попытка познакомить с ней в учебных целях студентов. Представлен внушительный языковой материал. Однако, во-первых, вызывает вопросы цель пособия, представленная авторами как «активизация новой лексики». Вряд ли целесообразно включать эту лексику в активный словарь специалиста-гуманитария, переводчика, журналиста и дипломата, которым адресовано

это пособие. Речь, на наш взгляд, может идти лишь об ознакомлении с данной лексикой, возможно, о презентации парадигматических и синтагматических отношений. Задания, предложенные в пособии, представляют значительные трудности. С ними справляется преподаватель, но даже для хорошо владеющих русским языком это затруднительно. Задания типа «прокомментируйте», «ознакомьтесь», «из какой среды заимствованы слова: а) правительство; б) монастыри; в) наркоманы; г) тюремный жаргон» не могут быть отнесены ни к языковым, ни к речевым, вряд ли могут быть названы коммуникативными. Большим достоинством данного пособия, на наш взгляд, является наличие ключей к заданиям, так как без них даже носитель языка справиться не может. Наибольшую ценность представляют словари, составленные Т. Шапенко и В. Хюбнером: «Толковый словарь новой лексики» и «Русско-немецкий словарь новой лексики».

С учетом вышесказанного, мы предприняли попытку отобрать учебные материалы, в основном тексты, направленные на освоение общежаргонной лексики. Также нами составлен небольшой русско-китайский словарь, который призван снять определенные трудности, возникающие у китайских студентов при столкновении с данного рода лексикой.

Ю.Н. Караулов

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ И ЕЁ СТРУКТУРА

В лингвистике личность не стала пока равноправным с языком объектом изучения, оставаясь скрытым, незаявленным, а иногда и неосознанным предметом исследовательского интереса, например, в стилистике. В более явном виде выход на проблематику языковой личности осуществляется в рамках дисциплин, относящихся к периферии науки о языке, - в лингводидактике и методике преподавания языков. В этом смысле лингвистика отстает от других наук общественно-гуманитарного цикла, которые более решительно обращаются к человеку, более пристально вглядываются в интересы отдельной личности, более существенное значение придают психологическому фактору в развитии различных областей и периодов общественной жизни. В исторической науке взгляд исследователя, направленный от личности, изнутри, позволяет реконструировать модель мира, картину мира (своеобразный усредненный тезаурус) средневекового, например, человека и тем самым выявить существенные связи между культурой и социально-экономическим строем общества. В другой работе на материале русской культуры нового времени воссоздается характерологическая портретная галерея личностей эпохи реформ: здесь и герои светских повестей второй половины XVII – первой трети XVIII в., и реальные фигуры – исторические и общественные деятели разного ранга (Ордин-Нащокин, Ртищев, Петр I, Посошков, Ломоносов, Прокопович), а также частные лица. Благодаря этому крупные, социально-экономические мотивировки тенденций развития русской культуры обрастают идейно-нравственной, эмоционально-мировоззренческой плотью, и вся картина приобретает живость и большую убедительность. Довольно давно и успешно исследуется личность в социологии, этнографии, развернулись исследования философских проблем человека. Над лингвистикой же слишком тяготело сосюрдовское — язык в самом себе и для себя.

Естественно, что лингводидактика при этом во все времена строилась с учетом последних достижений психологии, видя свою задачу в психологическом обеспечении условий усвоения родного или чужого языка и ставя этот процесс в связь со становлением и развитием личности. Однако исходным в лингводидактических построениях были данные именно о языке, которые препарировались в соответствии с представлениями о психологических особенностях личности, а вовсе не сама личность и тем более не языковая личность. Лингводидактика и методика преподавания языка всегда опирались прежде всего и главным образом на господствующий в данный период образ языка в лингвистике и соответственно строили модели обучения. В этом исключительном доверии прикладных и смежных дисциплин к образу языка проявляется общая и вполне естественная закономерность, определяющая нормальные, стереотипные пути внедрения результатов фундаментальных, теоретических исследований в практические разработки. Аналогично обстоит дело, например, с машинным переводом: есть соответствующие уровневой структуре

языка — синтаксический МП, лексический МП и то, что я называю прецедентный (т.е. собственно текстовый), которые различаются известными трансформациями в образе языка, положенного в основу принципов каждого из них. Однако нет пока того, что можно было бы назвать смысловым переводом, поскольку его построение требует выхода за пределы доминирующего сейчас системно-структурного образа языка и должно искать опору в закономерностях оперирования интеллектом системой знаний о мире. Так и модели обучения языку: до тех пор, пока они ограничиваются рамками системного представления самого языка и не вторгаются в структуру личности, языковой личности, они обречены оставаться чем-то внешним, чуждым по отношению к объекту обучения языку. Как невозможно в отрыве от искусственного интеллекта создать вполне удовлетворительный машинный перевод, так невозможно в отрыве от языковой личности, без учета ее многоуровневой организации, без обращения к принципам формирования и структуры, в частности и ее интеллекта, создать эффективную модель обучения языку.

Сама по себе эта мысль, конечно, далеко не новая, в том или ином виде ее можно встретить уже у Буслаева, Ушинского, Пешковского и других наших лингвистов и лингводидактов, в качестве общетеоретического положения она принята и советской лингводидактикой. За время ее развития лингводидактикой найдены и опробованы многие достаточно эффективные и продуктивные приемы вплетения языковых умений в процессы становления и духовного развития личности. Но, как представляется, определяющим в выработке и эксплуатации таких приемов всегда оставался именно образ языка, навязываемый соответствующей парадигмой, а вовсе не закономерности присвоения языка и владения им личностью. Так, анализируя спор классиков и реалистов, Буслаев, остававшийся в этом споре на стороне последних, т.е. утверждавший необходимость более широкого преподавания новых (живых) языков, ничуть не ставил под сомнение главный принцип преподавания — исторический, поскольку доминирующей в научной парадигме того времени была историческая составляющая языка и вся лингвистическая парадигма была исторической. Соответственно трансформациям парадигмы в лингводидактике были и периоды психологических, и периоды социологических увлечений, а, вероятно, с 50-х годов нашего века решающее влияние приобрела идея системности. Всепроницающий деспотизм системности определил уровневую модель обучения, один к одному повторяющую структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная его составляющая.

Описание русского языка в учебных целях (независимо от его предназначенности — для носителей ли языка или тех, для кого он не является родным) мыслится как минимизированный слепок с этого его образа.

Ср.: Монолингвальное лингвистическое описание русского языка в учебных целях представляется системным по уровневому описанию синхронно-диахронического характера, которое позволит увидеть языковые факты не только в статике, но и в динамике, фиксировать не только то, что является устойчивым в языке и входит в его ядро, но и то, что (пока или уже) находится на периферии, отражать не только языковую норму, но и существующие варианты и отклонения, дать всем описанным языковым фактам нормативную оценку и лингводидактическую характеристику. По своему содержанию оно включает в себя: а) анализ в учебных целях каждого уровня и его фрагментов; б) лингвистические операции по определению содержания и структуры соответствующего раздела в школьном курсе русского языка; в) языковые заготовки для учебника, учебных пособий и словарей; г) определение и описание в учебных целях минимума теоретических сведений для изучения.

Конечно, подобный результат означает известный прогресс лингво-дидактики на фоне, скажем, пренебрежения системностью или неполного учета ее закономерностей, но сопутствующий всякому прогрессу крен в одну сторону — системно-уровневую — имеет и отрицательные последствия. Из-за этого возникает прочно укоренившееся заблуждение наших дней, один из фантомов XX в.: все, что не укладывается в систему языка, — то не дело лингвиста, это чистая методика, а не наука о языке. Соответственно любой учебник расценивается как произведение главным образом методическое, а не языковедческое. Между тем, если обратиться к допарадигмальному периоду лингвистики, когда о методике преподавания языка еще никто и не слыхивал, то грамматики (учебники) тех времен представляли собой прежде всего описание языка личности (автора), сделанное в интересах другой личности (ученика). Эта прекрасная традиция теперь почти утрачена отчасти из-за все усиливающейся и углубляющейся

специализации, отчасти из-за возникающей острой асимметрии в способе научной коммуникации в современном обществе, когда отправителями научной информации все чаще и чаще становятся коллективы, множества ученых, а получателем ее всегда остается личность, что создает у авторов иллюзию анонимности.

Тем не менее, несмотря на эти пессимистические рассуждения, в лингводидактике накоплены значительные данные, обобщен обширный опыт преподавания языка и языков, которые позволяют говорить, по крайней мере о трех путях, трех способах представления языковой личности, на которую ориентированы лингводидактические описания языка. Один из них исходит из охарактеризованной выше трехуровневой организации (состоящей из вербально-семантического, или структурно-системного, лингвокогнитивного, или тезаурусного, и мотивационного уровней) языковой личности; другой опирается на совокупность умений, или готовностей, языковой личности к осуществлению различных видов речемыслительной деятельности и исполнению разного рода коммуникативных ролей; наконец, третий представляет собой попытку воссоздания языковой личности в трехмерном пространстве а) данных об уровневой структуре языка (фонетика, грамматика, лексика), б) типов речевой деятельности (говорение, слушание, письмо, чтение), в) степеней овладения языком. Перейдем к более детальному рассмотрению этих представлений, отметив попутно, что из трех перечисленных лишь последнее является объектом специальной достаточно последовательной разработки, тогда как два других для целостной своей характеристики требуют реконструкции из рассыпанных в разных работах фрагментов, определенной достройки и синтеза.

Что касается развиваемого в этой работе трехуровневого представления модели языковой личности, то оно поддерживается довольно широко распространенными идеями о трехуровневости процессов восприятия и понимания, которые оказываются тем самым конгруэнтными самому устройству языковой личности. Так, соответственно намечаемым нами мотивационному, тезаурусному и вербально-семантическому уровням языковой личности в схеме смыслового восприятия выделяют побуждающий, формирующий и реализующий уровни. Побуждающий уровень объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу... Формирующий уровень функциональной схемы смыслового восприятия содержит четыре взаимосвязанные и взаимо-включающиеся фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями и 4) фазу смысло-формулирования... Реализующий уровень на основе установления этого общего смысла формирует замысел ответного речевого действия.[1] В структуре процесса понимания различают также а) понимание замысла автора (отправителя) текста (это высший, второй уровень, соответствующий в языковой личности мотивационному уровню), б) понимание концепции текста (следующий по нисходящей, первый уровень в структуре языковой личности, названный тезаурусным) и в) понимание смысла слов и их соединений на низшем — вербально-семантическом уровне. Соответственно в терминах объектов, подлежащих расшифровке и пониманию на каждом уровне, говорят о подтексте (II), тексте (I) и словах (0). Ср. также: Смысловое восприятие текста — это не только и не столько проблемы общего его понимания, как прежде всего проблема ориентации реципиента в том, что является целью или основным мотивом получаемого сообщения (т.е. замысел или подтекст. — Ю.К.), и в этой связи в концептуальной организации текста (тезаурус текста. — Ю.К.) и текстовой комбинаторике[2] (синтактико-семантическое, словесное понимание.— Ю.К.). В структуре процесса понимания различают также а) понимание замысла автора (отправителя) текста (это высший, второй уровень, соответствующий в языковой личности мотивационному уровню), б) понимание концепции текста (следующий по нисходящей, первый уровень в структуре языковой личности, названный тезаурусным) и в) понимание смысла слов и их соединений на низшем — вербально-семантическом уровне. Соответственно в терминах объектов, подлежащих расшифровке и пониманию на каждом уровне, говорят о подтексте (II), тексте (I) и словах (0). Ср. также: Смысловое восприятие текста — это не только и не столько проблемы общего его понимания, как прежде всего проблема ориентации реципиента в том, что является целью или основным мотивом получаемого сообщения (т.е. замысел или подтекст. — Ю.К.), и в этой связи в концептуальной организации

текста (тезаурус текста. — Ю.К.) и текстовой комбинаторике[2] (синтактико-семантическое, словесное понимание.— Ю.К.).

Возвращаясь к структуре языковой личности, необходимо отметить, что в нашем представлении на каждом из трех уровней она складывается изоморфно из специфических типовых элементов — а) единиц соответствующего уровня, б) отношений между ними и в) стереотипных их объединений, особых, свойственных каждому уровню комплексов. Так, на нулевом, вербально-семантическом уровне в качестве единиц фигурируют отдельные слова, отношения между ними охватывают все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических и ассоциативных связей, совокупность которых суммируется единой вербальной сетью, а стереотипами являются наиболее ходовые, стандартные словосочетания, простые формульные предложения и фразы типа *ехать на троллейбусе, пойти в кино, купить хлеба, выучить уроки*, которые выступают как своеобразные паттерны (patterns) и клише. На лингво-когнитивном (тезаурусном) уровне в качестве единиц следует рассматривать обобщенные (теоретические или обыденно-жизненные) понятия, крупные концепты, идеи, выразителями которых оказываются те же, как будто слова нулевого уровня, но облеченные теперь дескрипторным статусом. Отношения между этими единицами — подчинительно-координативного плана — тоже принципиально меняются и выстраиваются в упорядоченную, достаточно строгую иерархическую систему, в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус. В качестве стереотипов на этом уровне выступают устойчивые стандартные связи между дескрипторами, находящие выражение в генерализованных высказываниях, дефинициях, афоризмах, крылатых выражениях, пословицах и поговорках, из всего богатства и многообразия которых каждая языковая личность выбирает, присваивает именно те, что соответствуют устойчивым связям между понятиями в ее тезаурусе и выражают тем самым вечные, незыблемые для нее истины, в значительной степени отражающие, а значит и определяющие ее жизненное кредо, ее жизненную доминанту. Когда устойчивость, стабильность той или иной связи подвергается сомнению, то возникает проблема. Из этой, хотя и самой общей характеристики двух низших уровней организации языковой личности становится, очевидно, понятным основание для сделанного ранее утверждения, что собственно языковая личность начинается не с нулевого, а с первого, лингво-когнитивного (тезаурусного) уровня, потому что только начиная с этого уровня оказывается возможным индивидуальный выбор, личностное предпочтение — пусть и в нешироких пределах — одного понятия другому, допустимо придание статуса более важной в субъективной иерархии ценностей, в личностном тезаурусе не той идее, которая статистически наиболее часто претендует на данное место в стандартно-усредненном тезаурусе соответствующего социально-речевого коллектива, тезаурусе социально детерминированном, определяемом в целом господствующей в обществе идеологией. Нулевой же уровень — слова, вербально-грамматическая сеть, стереотипные сочетания (паттерны) — принимается каждой языковой личностью как данность, и любые индивидуально-творческие потенции личности, проявляющиеся в словотворчестве, оригинальности ассоциаций и нестандартности словосочетаний, не в состоянии изменить эту генетически и статистически обусловленную данность. Индивидуальность, субъективность может проявить себя в способах иерархизации понятий, и то лишь частично, в способах их перестановок и противопоставлений при формулировке проблем, в способах их соединений при построении выводов, т.е. на субъектно-тезаурусном уровне.

Высший, мотивационный уровень устройства языковой личности более подвержен индивидуализации и потому, вероятно, менее ясен по своей структуре. Все же можно полагать, что и этот уровень состоит из тех же трех типов элементов — единиц, отношений и стереотипов. Понятно, что единицами здесь не могут быть семантические, языково-ориентированные элементы — слова, не могут ими быть и гностически-ориентированные строевые элементы тезауруса — концепты, понятия, дескрипторы. Ориентация единиц мотива-ционного уровня должна быть прагматической и потому здесь следует говорить о коммуникативно-деятельностных потребностях личности. Было бы неправомерным назвать их только коммуникативными, поскольку в чистом виде таких потребностей не существует: необходимость высказаться, стремление воздействовать на реципиента письменным текстом, потребность в

дополнительной аргументации, желание получить информацию (от коммуниканта или из текста) и т.п. личностные, так же как аналогичные и более масштабные общественные потребности, диктуются экстра-, прагма-лингвистическими причинами. Полного перечня таких коммуникативно-деятельностных потребностей личности пока нет и создать его, видимо, не менее трудно, чем составить словарь основных понятий (дескрипторов тезауруса) для предыдущего уровня. Тем не менее, не будучи в состоянии их перечислить, мы вправе оперировать ими как единицами рассматриваемого уровня, отношения между которыми задаются условиями сферы общения, особенностями коммуникативной ситуации и исполняемых общающимися коммуникативных ролей. Эти отношения тоже, по-видимому, образуют свою сеть (сеть коммуникаций в обществе), достаточно устойчивую и традиционную, и проследить ее в полном объеме представляется исключительно сложной задачей. Об этом свидетельствует, в частности, отсутствие единого мнения среди социолингвистов и о том, что считать сферой общения, и соответственно, какие сферы общения следует выделять в речевом коллективе: в предельных случаях эти сферы оказываются коррелятивны, с одной стороны, с общественными функциями языка, а с другой — с коммуникативными ситуациями. Тем не менее не возникает сомнения, что и сферы, и ситуации, и роли поддаются типизации и исчислению, а неосуществленность того и другого говорит просто о том, что до сих пор социолингвистика не испытывала в подобном обобщении той необходимости, которая возникает в связи с изучением языковой личности. Итак, непроясненным на данном (мотивационном) уровне остается характер и содержание относящихся к нему стереотипов. При их определении возникает соблазн провести само собой напрашивающуюся параллель стереотипов трех уровней с тремя разновидностями усложняющихся единиц, выделяемых, например, при структурировании процессов смыслового восприятия или процессов понимания в психолингвистике: слово — высказывание — текст. Однако эта аналогия была бы слишком примитивной и поверхностной: во-первых, потому, что далеко не всякий текст можно отнести к стандарту, шаблону, обладающему свойством повторяемости, чем собственно и должен характеризоваться стереотип; во-вторых, же, потому что текст как образование, протяженное во времени, не может быть в полном объеме предметом оперативного манипулирования в речевой деятельности наряду со стереотипами других уровней — словосочетаниями и генерализованными высказываниями. Одновременно стереотип данного уровня должен находиться, во взаимодействии с другими его элементами, т.е. отвечать коммуникативным потребностям личности и условиям коммуникации, объединяя первые (единицы) в некоторый устойчивый комплекс (стереотип) с помощью вторых (отношений). Очевидно, всем этим требованиям, которые на первый взгляд могли бы показаться даже взаимоисключающими, отвечает определенный символ, образ, знак повторяющегося, стандартного для данной культуры, прецедентного, т.е. существующего в межпоколенной передаче текста — сказки, мифа или былины, легенды, притчи, анекдота (в изустной традиции) и классических текстов письменной традиции — памятников, произведений классической художественной литературы и других видов искусства (архитектуры, скульптуры, живописи). Причем языковой способ выражения символа прецедентного текста, естественно, совпадает со способами выражения стереотипов других уровней: это может быть цитата, ставшая крылатым выражением (Ну как не порадеть родному человечку, Да зелен виноград), имя собственное, служащее не только обозначением художественного образа, но актуализирующее у адресата и все коннотации, связанные с соответствующим прецедентным текстом (Базаров, Печорин, протопоп Аввакум, царь Салтан, Алеша Попович) и т.п.

Д.Б. Гудков

КОММУНИКАЦИЯ КАК ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ "ГОВОРЯЩИХ СОЗНАНИЙ"

Коммуникация. Можно выделить два противоположных подхода к коммуникации в двух противостоящих друг другу (по крайней мере, последнее столетие) лингвистических парадигмах. Первое направление, которое может быть названо романтическим и связано в истории лингвистики с такими именами, как В. фон Гумбольдт, А.А. Потебня, К. Фосслер, Л. Шпитцер, подходит к языку как к

динамическому феномену, находящемуся в постоянной эволюции, предопределяемой творческой энергией говорящего. Эта школа на долгие десятилетия оказалась почти в полной тени, будучи отодвинутой на второй план структуралистским подходом (Ф. де Соссюр, В. Брэндалль, Л. Ельмслев, Р. О. Якобсон и др.), рассматривавшим пользование языком как создание по заранее заданным моделям определенных конструкций из дискретных фиксированных единиц, не подвергающихся серьезным изменениям. Помимо ставшего хрестоматийным сравнения с шахматами напрашивается еще одно — с чрезвычайно популярным ныне детским конструктором «Lego».

В рамках первого подхода коммуникация воспринимается как акт творческого взаимодействия коммуникантов. «Говоря словами Гумбольдта, всякое понимание есть вместе с тем непонимание, всякое согласие в мыслях — вместе несогласие. Когда я говорю, а меня понимают, то я не перекладываю целиком мысли из своей головы в другую, — подобно тому, как пламя свечи не дробится, когда я от него зажигаю другую свечу, ибо в каждой свече воспламеняются свои газы. <...> Чтобы думать, нужно создать (а как всякое создание есть собственное преобразование, то преобразовать) содержание своей мысли, и, таким образом, при понимании мысль говорящего не передается, но слушающий, понимая, создает свою мысль» [Потебня: 226]. Второй подход наиболее ярко выражен в ставшей хрестоматийной схеме коммуникации Р. О. Якобсона [Якобсон: 198]:

«Адресант посылает *сообщение адресату*. Чтобы сообщение могло выполнять свои функции, необходимы: *контекст*, о котором идет речь <...>; контекст должен восприниматься адресатом и либо быть вербальным, либо допускать вербализацию; *код*, полностью или хотя бы частично общий для адресанта и адресата (или, другими словами, для кодирующего и декодирующего); и, наконец, *контакт* — физический канал и психологическая связь между адресантом и адресатом, обуславливающие возможность установить и поддерживать коммуникацию. Все эти факторы, которые являются необходимыми элементами речевой коммуникации, могут быть представлены в виде следующей схемы:



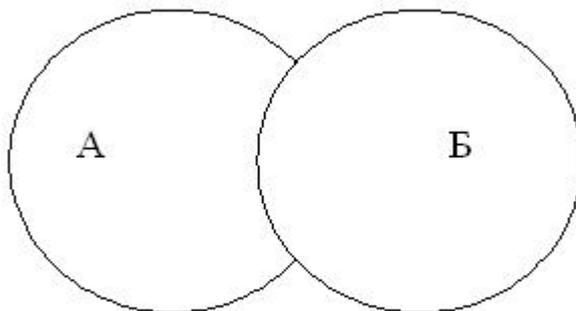
Сегодня в постструктуралистской парадигме происходит, как это часто бывало в истории человеческой мысли, отказ от доминировавшего до этого направления и обращение к предшествовавшему ему. Во многом этим обусловлен и на это повлиял интерес к принципам «диалогизма» М. М. Бахтина. Многими авторами признается, что коммуникация как процесс передачи от адресанта к адресату определенного количества битов статичной информации, остающейся неизменной как на выходе, так и на входе, существует лишь в искусственных системах, но невозможна при реальном общении языковых личностей. Коммуникация при этом рассматривается как процесс взаимодействия и взаимокорректировки индивидуального сознания каждого из коммуникантов. Достаточно ярко этот взгляд выражен в следующих словах (приносим извинение за столь развернутую цитату): «До тех пор, пока язык считается денотативным, на него приходится смотреть как на некое средство для передачи информации, как если бы что-то от одного организма передавалось другому таким образом, что спецификации "отправителя" уменьшали область неопределенности "получателя". Но стоит признать, что язык коннотативен, а не денотативен и что его функция состоит в том, чтобы ориентировать ориентируемого в его когнитивной области, не обращая внимания на когнитивную область ориентирующего, как становится очевидным, что никакой передачи информации через язык не происходит. Выбор того, куда ориентировать свою когнитивную область, совершается самим ориентируемым в результате независимой внутренней операции над собственным состоянием. "Сообщение" является причиной выбора, однако произведенная им ориентация не зависит от того, какие репрезентации включает в себе это "сообщение" для самого ориентирующего. Строго говоря, никакой передачи мысли между говорящим и его слушателем не происходит. Слушатель сам создает информацию, уменьшая неопределенность путем взаимодействий в собственной когнитивной области. Консенсус возникает лишь благодаря кооперативным взаимодействиям, в которых результирующее поведение каждого из организмов служит поддержанию их обоих» [Матурана:

119]. При подобном подходе термины «передача сообщения» и «восприятие сообщения» понимаются как метафоры, ибо «сообщение, вернее, его содержание не передается, а конструируется слушающим (читающим) при восприятии тел языковых знаков, образующих текст» [Тарасов 90: 10].

Обратим внимание на то, что, конечно, существуют различные виды коммуникации; тот, речь о котором шла выше, представляет собой лишь один из возможных. Кроме искусственных систем коммуникации, в которых вполне возможен обмен информацией в чистом виде и которые мы не рассматриваем, существуют по крайней мере три условно выделяемых типа общения, редко проявляющиеся в чистом виде и, как правило, выступающие в комплексе с доминантой того или другого из них. Условно назовем их «ритуальная коммуникация», «монологическая коммуникация» и «диалогическая коммуникация». О ритуальных высказываниях и коммуникации этого типа мы будем подробно говорить ниже и не станем сейчас на этом останавливаться. «Монологическая коммуникация» — это та коммуникация, при которой взаимокоррекции когнитивных пространств коммуникантов не происходит, каждый из них озабочен лишь тем, чтобы заявить о своей позиции, совершенно не думая каким-либо образом воздействовать на сознание собеседника. Диалог (полилог) в данном случае происходит лишь формально, «диалога» в том смысле, которое вкладывал в это слово М. М. Бахтин, не получается. Классическим примером подобной коммуникации являются споры Базарова с Павлом Петровичем Кирсановым. «Д и а л о г и ч е с к а я коммуникация» представляет собой то, что принято называть «нормальным общением», настоящий диалог (полилог), при котором его участники стараются учитывать индивидуальные особенности друг друга и соответствующим образом «трансформировать» собственное сознание.

Скажем теперь несколько слов об автокоммуникации. Мы не рассматриваем особенности последней отдельно и считаем ее производной от «диалогической» коммуникации. Языковое сознание личности, наличие которого делает возможным и автокоммуникацию, формируется в дискурсе, обязательно включающем в себя тот тип общения, который мы назвали «диалогическим». Толчком, промотором и моделью для автокоммуникации «Я— Я'» (при том, что «Я'» есть другое состояние или другая стадия перманентной эволюции «Я» [Парментьер: 25]) служит диалогическая коммуникация «Я — Другой»; «Я'» просто занимает позицию этого «Другого». Автокоммуникация, таким образом, оказывается редуцированным вариантом диалогической коммуникации [Атаян: 4]. Мы не хотим сказать, конечно, что этим положением исчерпываются все особенности автокоммуникации, заслуживающие не просто отдельного рассмотрения, но и отдельных работ, анализирующих указанную проблему с позиций психологии, лингвистики, социологии и других дисциплин, но лишь демонстрируем свой взгляд на то место, который данный вопрос занимает в проводимом нами исследовании, какое положение занимает она (автокоммуникация) в ряду тех объектов, на которые направлено наше внимание.

Нас интересует именно «диалогическая» коммуникация, и мы понимаем ее как взаимодействие «говорящих сознаний» коммуникантов. Но для того чтобы это взаимодействие было возможным, необходимо пересечение индивидуальных когнитивных пространств общающихся; чем больше зона этого пересечения, тем адекватнее будет коммуникация. Индивидуальные когнитивные пространства никогда не могут полностью отличаться, всегда будут какие-то общие «зоны», но при этом они не могут и полностью совпадать, между ними всегда будут те или иные отличия, даже у самых близких людей, каждый из которых обладает собственными знаниями и представлениями, выражая их на только ему присущем идиолекте. Приведем рассуждения на эту тему Ю. М. Лотмана: «В нормальном человеческом общении и, более того, в нормальном функционировании языка заложено предположение об исходной неидентичности говорящего и слушающего. В этих условиях нормальной становится ситуация пересечения языкового пространства говорящего и слушающего:



В ситуации непересечения общение предполагается невозможным, полное пересечение (идентичность А и Б) делает общение бессодержательным» [Лотман 92: 10].

Несмотря на всю индивидуальность сознания и языкового сознания каждой языковой личности, мы постулируем наличие некоей инвариантной общенациональной части в сознании каждого полноценного члена лингво-культурного сообщества и считаем, что «можно наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе инвариантных образов мира, точнее — абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми» [Леонтьев 99:273].

А.А. Леонтьев

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Национально-культурная специфика речевого общения складывается в нашем представлении из системы факторов, обуславливающих отличия в организации, функциях и способе опосредования процессов общения, характерных для данной культурно-национальной общности (или, в лингвистическом плане,— данного языкового коллектива). Эти факторы «прилагаются» к процессам общения на разном уровне их организации и сами имеют различную природу, но в процессах общения они взаимосвязаны и переплетены с другими факторами, обуславливающими и формирующими эти процессы, прежде всего с факторами собственно языковыми, психолингвистическими и общепсихологическими.

Попытаемся дать их наиболее общую классификацию.

1. Факторы, связанные с культурной традицией, соотнесены прежде всего с 1) разрешенными и запрещенными в данной общности типами и разновидностями общения, а также 2) образуют стереотипные ситуации общения, воспроизводимые акты общения, входящие в фонд национальной культуры данного этноса или в субкультуру какой-то группы внутри данного этноса. При этом данный стереотип может быть функционально оправдан (скажем, иметь магический смысл), а может быть чисто традиционным. Далее, факторы традиции сказываются в 3) этикетных характеристиках универсальных актов общения.

В этом случае как воспроизводимое целое выступает не отдельное высказывание (речение), а комплекс вербального и невербального поведения, соотнесенный с той или иной определенной ситуацией и нормативный для нее. Этикет, казалось бы, может быть соотнесен либо с поведением определенной личности, либо с взаимным общением в диаде или группе. Но, строго говоря, этикета вне этого последнего не бывает: «односторонность» этикетного поведения лишь означает, что этикет в той или иной конкретной ситуации предусматривает «нулевую реакцию» других участников общения.

Мы не случайно говорим здесь об этикете именно как о поведении, а не деятельности. Дело в том, что он является тем компонентом общения, который в наименьшей мере соотнесен с социальной природой деятельности общения и как бы образует формальную поведенческую рамку, в которой разворачивается эта деятельность. С другой стороны, этикет если и предусматривает воспроизведение

целостного акта общения, то лишь как часть «настоящего» общения, как его компонент или составную часть.

Особую, весьма интересную, но неразработанную проблему составляют 4) долевые и социально-символические особенности общения, т. е. факторы, коренящиеся в специфичной для данной общности системе социальных ролей, а также в дополнительных символических функциях, характерных для данной общности. Далее, культурная традиция отражается в 5) номенклатуре и функциях языковых и текстовых стереотипов, используемых в общении, в частности — в паремиологических стереотипах, а также б) в организации текстов.

II. Факторы, связанные с социальной ситуацией и социальными функциями общения, соотнесены прежде всего с 1) функциональными «подъязыками» и функционально-стилистическими особенностями и 2) с этикетными формами.

III. Факторы, связанные с этнопсихологией в узком смысле, т. е. с особенностями протекания и опосредования психических процессов и различных видов деятельности, соотнесены преимущественно с а) психолингвистической организацией речевой деятельности и других видов деятельности, опосредованных языком (перцептивная, мнемическая и т. п. деятельность). Кроме того, эти факторы отражаются в б) номенклатуре, функциях и особенностях протекания проксемических, паралингвистических и кинесических явлений.

IV. Факторы, связанные с наличием в тезаурусе данной общности тех или иных специфических реакций, понятий и т. п., т. е. со спецификой денотации, отражаются в основном в а) системе традиционных образов, сравнений, символическом употреблении определенных денотатов; б) в системе кинесических средств.

V. Факторы, определяемые спецификой языка данной общности, отражаются в а) системе стереотипов, б) в системе образов, сравнений и т. п., в) в структуре текстов, г) в этикетных формах, д) в подъязыках и функциональной стилистике, е) в психолингвистической организации речевой или иной деятельности, ж) в системе кинесических средств.

Из сказанного видно, что можно выделить ряд уровней, на которых перечисленные факторы независимо от их природы обеспечивают вариантность процессов общения.

1. *Процессы общения как целое,* как акт или деятельность общения (функционально-целевой аспект общения). Внутри этого уровня можно говорить о центральных и маргинальных явлениях: в первом случае мы имеем в виду именно деятельность общения как осмысленную и целенаправленную, во втором — квазиобщение, т. е. коммуникативные образования, имеющие вид действительного общения, но функционально «пустые». Именно во втором случае национально-культурные особенности сказываются особенно выпукло. Это — детерминация на уровне целостной деятельности или входящего в ее состав *действия*.

2. *Социально-ролевой аспект процессов общения,* т. е. социально детерминированная (разным способом) их вариантность как *процессов*. На этом уровне нас интересует не акт общения (квазиобщения) в целом и не его ситуативные варианты, а такие варианты его протекания, которые возникают при тождестве ситуации как глобальные характеристики всего акта общения. С психологической точки зрения рассматриваемые варианты «свободны», — ср. например, функционально-стилистические разновидности общения, социальный символизм общения и т. п. Они не детерминированы ни на уровне деятельности, ни на уровне действия.

3. *Средства общения.* Внутри этого уровня можно выделить группу языковых средств, внутри которой имеется своеобразная иерархия — от текстов через развернутые речевые стереотипы типа пословиц и поговорок (паремиологические средства) к традиционным образам и сравнениям и, наконец, к отдельным лексемам; и группу неязыковых средств, включающих прежде всего кинесическую. Основной проблемой на этом уровне является, однако, как раз взаимодействие средств того и другого рода.

4. Психолингвистическая организация процессов общения, т. е. детерминация их на уровне психологической операции. Сюда же относятся национально детерминированные особенности операционной организации других видов деятельности.

5. Ситуативно-психологическая организация процессов общения, т. е. их ситуативная (в узком смысле) вариантность. Примером такой вариантности является проксемика.

6. Уровень реализации коммуникативных процессов, взятых в конкретную ситуацию общения. Пример — темп речи.

В идеальном описании процессов общения с точки зрения их детерминации национально-культурными особенностями должны присутствовать все эти компоненты, причем должна быть вскрыта как их детерминация, так и их системность внутри деятельности общения. Таких идеальных описаний пока, однако, не существует. Не смогли дать их и авторы настоящей книги, хотя по характеру анализа (в части I) и полноте описания (в части II) они стремились максимально приблизиться к намеченному идеалу; поэтому собранные в данной книге материалы следует рассматривать лишь как частичную реализацию тех принципов, необходимость которых нам ясна. Впрочем, авторов достаточно извиняет тот факт, что до сих пор в научной литературе аналогичной книги не существовало.

Видимо, очерченный выше объект исследования достаточно специфичен и внутренне организован для того, чтобы можно было говорить о некоторой специальной области знания, предметом которой были бы процессы общения в их национально-культурном аспекте на различном уровне организации этих процессов. Учитывая, что термин «психолингвистика» в настоящее время все больше применяется как глобальный — для обозначения не только психолингвистики в узком смысле, но и теории коммуникации (психологии общения), можно предложить для обозначения этой специальной области термин «этно-психолингвистика».

Как можно видеть, внутри этнопсихолингвистики можно выделить ряд отдельных направлений исследования, соотнесенных с различными группами детерминирующих общение факторов, перечисленных нами выше.

Целесообразность выделения национально-культурных особенностей общения в специальную область исследования диктуется не только теоретическими, но и практическими соображениями. За последнее время определился ряд приложений этой проблематики, имеющих большую социальную значимость. Это прежде всего проблема расширения и углубления культурных контактов между различными странами.

Б.Ю. Норман

ЧЕЛОВЕК, ГОВОРЯЩИЙ ПО ПРАВИЛАМ

Далее — девочки с цветами на шляпах.

Я долго не мог решить: написать ли

«девочки с цветами на шляпах»

или «девочки в шляпах с цветами»

. Когда пишешь, ощущаешь в себе работу очень сложной, громадной и таинственной машины.

Какие-то рычаги этой машины вытаскивают воспоминания. Водя пером и следя, скажем, за

синтаксисом, в то же время чувствуешь, как

возникает где-то в глубине перед умственным взором

воспоминание.

Ю. Олеша

Вынесенные в эпиграф строки из записных книжек Юрия Олеша характеризуют, наверное, творческий процесс любого писателя. Как строится фраза? Как подбираются для нее языковые средства? Как происходит соединение замысла, идеи, божественной искры с обычными, земными словами? Писатель

не может не задумываться над этими вопросами, и свидетельства тому мы находим у самых разных авторов — у А.Н. Толстого и В. Маяковского, у Ю. Тынянова и В. Солоухина...

Но представим себе теперь не художника слова — властелина дум и инженера человеческих душ, — а о б ы ч н о г о ч е л о в е к а: тестя Егора Егорыча, знакомого Володю или вообще безымянного соседа по купе. Именно он, рядовой носитель языка, и является «героем» данной книги. Неважно, кто он по профессии и какое у него образование, неважно даже, сколько ему лет (будем считать, где-то в промежутке от 16 до 60, т. е. вполне дееспособный возраст). Вот он, обычный человек, говорит или пишет, слушает или читает. Все это — тоже творчество, и оно заслуживает не меньшего внимания ученых, чем профессиональное сочинительство. Почему? Во-первых, потому, что речевая деятельность обычного человека — это массовое, типичное явление, это то, к чему причастны все мы. Пусть кто-то из нас водит машину, а кто-то обходится без этого, кто-то умеет вышивать, а кто-то не умеет, кто-то разбирается в высшей математике, а кто-то лишь таблицу умножения осилил... Но что касается речи — тут все мы «специалисты», все говорим, все общаемся, это наша неизбежная и повседневная практика. Поистине, homo sapiens (человек разумный) — это homo loquens (человек говорящий)! Но есть и вторая причина, по которой речевая деятельность обычного человека особенно интересна науке. Рядовой носитель языка в отличие, скажем, от писателя не склонен оставлять никаких свидетельств того, как протекает данный процесс; говоря научным языком, он не склонен рефлексировать по данному поводу. Попробуйте-ка задать собеседнику вопрос: как он говорит? — и тот, скорее всего, просто пожмет плечами. В лучшем случае он задумывается над тем, что сказать, а уж как — это происходит вроде бы само собой. Говорить — это как дышать, как жить: просто, естественно, безусловно... В самом деле, мы обращаем внимание на язык только тогда, когда сталкиваемся с какими-то аномалиями или слоями в его функционировании (примерами могут служить ошибки, искажающие текст, иноязычная, непонятная нам речь, акцент или дефект речи, общение глухонемых и т. п.). В другое время мы его, что называется, «в упор не слышим».

Но ведь если мы не замечаем какую-то проблему, это не значит, что ее вовсе не существует. Вспомним приведенную в эпиграфе цитату: девочки с цветами на шляпах или девочки в шляпах с цветами — действительно, как сказать? И это только один, частный случай. Каждый из нас ежедневно (да что там — ежеминутно!) сталкивается с массой аналогичных вопросов. Рассмотрим несколько примеров.

По-русски можно сказать: «Я не видел этот фильм» и «Я не видел этого фильма», «Ему не хотели давать слово» и «Ему не хотели давать слова», «В прошлом году профессор не читал лекции» и «В прошлом году профессор не читал лекций» и т. п. Иными словами, прямое дополнение при глаголе с отрицанием может стоять или в винительном, или в родительном падеже. И не стоит спрашивать, как правильно: и так, и так сказать можно. Но ведь в каждый конкретный момент говорящий выбирает только одну форму, один вариант. Так что же влияет на его действия? От чего зависит выбор падежа дополнения? Оказывается, он зависит от многих факторов: от того, к какому виду — совершенному или несовершенному — относится глагол и что за существительное занимает позицию прямого объекта — нарицательное или собственное, конкретное или абстрактное; важно также, с каким отрицанием мы имеем дело — с простым или с усиленным, и сколько всего дополнений при глаголе — одно или несколько, и связан ли глагол с существительным непосредственно или через промежуточное звено — инфинитив... И это еще далеко не полный список условий. Причем одни из этих факторов действуют почти безотказно, абсолютно, скажем, в 99 случаях из 100, а другие носят нежесткий, «рекомендательный» характер. Как утверждает финский русист А. Мустайоки, можно даже попытаться измерить силу каждого из признаков, т. е. вычислить долю вероятности, с которой данный фактор (или сочетание факторов) будет вызывать выбор именно данной формы. Хотя, замечает исследователь, при оценке такой силы «может оказаться весьма полезной ЭВМ» (Мустайоки 1985, 167). Так что же это, усмехнется скептически настроенный читатель, может, и в голове у человека тоже «электронно-вычислительная машина» взвешивает влияние разных факторов и возможность выбора того или иного варианта? Да, ответим вполне серьезно, примерно так оно и есть. Процессы речевой деятельности чрезвычайно сложны и недостаточно познаны. Однако в основе их лежат определенные закономерности и правила, известные нашему мозгу.

Подтвердим это еще одной иллюстрацией. По-русски можно сказать: «Перепиши этот текст на чистой бумаге» или «Перепиши этот текст на чистую бумагу», «Она поставила кресло на террасу в угол» или «Она поставила кресло на террасе в угол» (а еще: «Она поставила кресло на террасе в углу»!) и т. п. И опять: от чего зависит выбор того или иного варианта, той или иной формы? Оказывается, говорящий должен в каждом случае «про себя» решить, имеется ли в виду направление движения или место события, причем различаются конструкции «с «общеместным» и «конкретноместным», «общенаправительным» и «конкретнонаправительным» значением. Но и это еще не все: важно, играет ли данное существительное роль объекта или обстоятельства и какое место оно занимает в так называемом актуальном членении высказывания. Само собой, учитывается и лексическое значение конкретного глагола и существительного... В общем, как констатирует болгарский ученый Б. Блажев, специально исследовавший данную проблему, «на выбор конструкций направления и места могут оказывать влияние около тридцати различных причин и условий» (Блажев 1988, 131). И опять слышатся сомнения: да неужели обычный человек, не лингвист и не педагог, без специального образования и особых целей, должен держать в голове все эти 30 условий — да он же тогда и слова не вымолвит! А вот получается, что — да, держит говорящий в уме все эти правила, эти и многие другие. И даже не зная о том, что они существуют, точнее — не осознавая их, он обязан их соблюдать. Подчеркнем: не владея лингвистической терминологией и не задумываясь над тем, как функционируют механизмы речевой деятельности, обычный человек — «наивный лингвист» — успешно оперирует огромным количеством языковых единиц по системе сложных правил. Продолжим цитату из книги болгарского языковеда: «Отсутствие простых и строгих правил употребления какой-либо конструкции вовсе не означает, что отсутствуют сами причины и условия, стимулирующие ее выбор, и что исследование этих причин и условий ничего не дает ни для научно-теоретического описания языка, ни для его практического изучения» (там же). (Обратим внимание: оба приведенных нами примера — выбор падежа прямого дополнения при глаголе с отрицанием и выбор падежа в конструкциях со значением направления и места — подкрепляются ссылками на работы зарубежных русистов. А это действительно не случайно: со стороны видней. В речи на своем родном языке мы полагаемся на интуицию, на неосознаваемый, но прочно усвоенный опыт. А вот тот, кто обучает иностранца, скажем, русскому языку, знает, как трудно научить осознанному употреблению тех же падежей или, допустим, глагольных видов, как много разных факторов — и семантических, и формальных — «задействовано» в этих категориях...) Да, грамматика рядового носителя языка наивна, но отнюдь не примитивна. Она, так сказать, непрофессиональна, но от этого не становится менее сложной.

Кибернетики ввели в широкий обиход понятие «черного ящика» — некоего устройства или механизма, о внутреннем строении которого можно судить только по его функционированию, сравнивая то, что у него находится «на входе», с тем, что «на выходе». Так и сознание говорящего человека: мы не можем непосредственно в него заглянуть, не нарушая самого речевого процесса, но можем наблюдать за тем, как оно работает. На входе у этого «черного ящика» — разнообразные стимулы (раздражители): природные явления и события общественной жизни, поступки конкретных людей и в том числе речь собеседника... На выходе же мы получаем текст, состоящий из высказываний (которые, в свою очередь, подразделяются на более мелкие единицы — словоформы, морфы и т. д.). А что внутри «ящика»?

Внутри — механизмы речевой деятельности, управляющие процессами претворения мысли в речь (текст). Только здесь нам нужно сразу же расстаться с одной из тех расхожих истин, которые на поверку оказываются иллюзиями. Бытует мнение, что речевая деятельность говорящего — это «одевание» мысли в ту или иную языковую одежду. Мысль, мол, возникает в голове у человека вполне определенная, хотя и бесплотная. Она, так сказать, готова «для себя», вопрос только в том, какими средствами ее выразить «для других», в какие языковые одежды облечь. (Определение языка как оболочки для мысли встречается во многих лингвистических работах, а уж о философских, или логических и говорить нечего.) На самом деле все не так: нельзя отрывать «что сказать» от «как сказать». Это значит, что мысль не рождается в сознании человека «голой». С самого момента своего возникновения она связана с системой конкретного языка. И уж если уточнять характер взаимоотношений языка и мышления, то следовало бы определять язык не как случайную оболочку для мысли и даже не как средство, а — лучше всего — как

способ мышления. Существует множество разнообразных доказательств того, как языковая материя влияет на сам ход формирования мысли. И даже те случаи, когда говорящему, казалось бы, все равно, как сказать — «что в лоб, что по лбу», — на практике оказываются не вполне равноправными. Действительно, язык не любит абсолютных синонимов, и если мы считаем какие-то формы выражения мысли равноценными вариантами, то чаще всего это свидетельствует лишь грубости нашего анализа, о том, что какие-то тонкости словоупотребления выпадают из поля нашего зрения. Вот тут-то и стоило бы обратиться к опыту художников слова — все-таки из всех возможных вариантов в каждом конкретном случае они выбирают один-единственный, с их точки зрения наиболее подходящий! Поистине, для филолога тут необозримое поле деятельности...

Таким образом, ответить на вопрос: «Как строится речь?» — значит в немалой степени раскрыть закономерности формирования мысли. Конкретные примеры этой взаимосвязи между языком и мышлением еще ждут нас впереди, а пока подкрепим данный тезис ссылкой на авторитет Л.С. Выготского. Крупнейший советский психолог, заложивший основы для научного понимания проблемы соотношения мышления и речи, убежденно и страстно писал: «Речь... не может надеваться на мысль, как готовое платье. Речь не служит выражением готовой мысли. Мысль, превращаясь в речь, перестраивается и видоизменяется. Мысль не выражается, но совершается в слове» (Выготский 1982, 307). На том же основании всю суть проблемы «мышление и речь» ученый сводил к противопоставлению «внутренняя речь — внешняя речь». Дело здесь не только, как это может показаться, в терминологическом отличии. Внутренняя речь — это речь дословесная, немая, «речь для себя». Ее можно рассматривать и как этап, предшествующий внешней, формально выраженной речи. Но это не значит, что внутренняя речь свободна от языка — как раз наоборот, это мыслительный процесс с опорой на систему конкретного языка, это «мысль, связанная со словом».

Конечно, судить о строении внутренней речи по устройству речи внешней можно только очень приблизительно, с большим допуском. Во всяком случае, в сознании человека речемыслительные единицы вряд ли содержатся в том же виде, в каком они представлены в текстах или, скажем, в грамматиках и словарях. И дело не только в том, что единицы внутренней речи должны иметь иное, специфическое — нейрофизиологическое — воплощение, но в том, что само их качество, сама их природа должна быть иной. В частности, одной из важнейших особенностей «речи для себя» является то, что слово здесь в семантическом отношении значительно более емко и, вместе с тем, границы его менее четки. «Во внутренней речи слово гораздо более нагружено смыслом, чем во внешней. Оно... является концентрированным сгустком смысла» (там же, 350). Как это следует понимать?

Во внешней речи мы легко определяем: вот это — одно слово, а это — другое. Каждая единица строго ограничена в своем значении и типичном (т. е. нормативном, предписанном) употреблении; данные ее свойства фиксируются и в словарях. Например: вот существительное *слеза*, вот наречие *слезно*, а вот прилагательные *слезный* и *слезливый* — каждое со своим значением и синтаксической функцией. Есть слово *вершина*, а есть — *вершок*. Есть *Гоголь*, а есть *гоголь-моголь...* Во внутренней же речи границы между единицами смазаны, размыты... Слово (или, точнее, соответствующая ему единица речемыслительного процесса — назовем ее словообразом) объединяется многообразными связями, разнонаправленными ассоциациями с другими себе подобными единицами. Здесь *Гоголь*, действительно, может оказаться связанным с *гоголем-моголем*, *купон* — с *купить*, а *курия* — с *курицей* или с *курением*. И дело не только в формальном сходстве. Словообраз с легкостью видоизменяет свое значение (как хамелеон меняет цвет), потому что его план содержания образуется сочетанием различных сем, одни из которых в конкретном случае могут «выпячиваться», а другие, наоборот, затушевываться, приглушаться. Скажем, в одной ситуации нам надо подчеркнуть в словообразе «слеза» сему 'несчастье, горе' (ср. контексты: *плакать, заливаться горькими слезами; отольются кошке мышьи слезы*; «Нам ли растекаться слезной лужею?» и т. п.). В другой ситуации мы хотим выделить сему 'высокая степень чувства, эмоциональный всплеск' (*смеяться до слез; обидно до слез; слезно умолять кого-либо; слезы радости, счастья, умиления*; «Над вымыслом слезами обольюсь...»). В третьем случае тот же словообраз используется с подчеркиванием семы 'чистота, прозрачность' (*чистый, как слеза; слезинка ребенка* и т. п.), в четвертом — семы 'малое

количество чего-либо' («Разве ж это деньги — это слезы!») и т. д. Поскольку единицы внутренней речи не имеют строгой грамматической закреплённости и оформленности, они: свободно принимают различное частеречное и словообразовательное воплощение. Так что можно сказать, что *слеза, слезинка, слезно, слезливый* и т. п. — все это для внутренней речи одно и то же. Как выразился восточный поэт Мирза Галиб, «ведь зримое, зрящий и зреньё — три грани, а сущность одна...».

Специфика внутренней речи заставляет ученых ставить под сомнение психологическую (или психическую) реальность таких единиц, как морфема или лексема. Имеется в виду, что сознание говорящего человека работает с иными — «своими» — единицами, лишь приблизительно соответствующими классическим элементам «внешней» грамматики, знакомым нам по лингвистическим описаниям. (Данная проблематика подробно рассматривается, например, в книге А.А. Леонтьева (1969); там же представлен и полный для своего времени обзор различных точек зрения по этому вопросу.) Тем не менее, можно полагать, что определенные речемыслительные корреляты (соответствия) таких единиц, как слово и предложение, реально существуют в сознании человека и, следовательно, процессы внутренней речи все же можно описывать (хотя бы «в первом приближении») в привычных лингвистических терминах. Данная книга и посвящена такому — лингвистическому — взгляду на процесс порождения текста. Думается, эта попытка правомерна хотя бы постольку, поскольку она, с одной стороны, опирается на объективные данные, получаемые на выходе «черного ящика» сознания, а с другой стороны, и рассчитана как раз на читателя, привыкшего иметь дело с лингвистическими — а не психологическими — объектами.

Однако подобное описание, разумеется, должно иметь под собой теоретическую базу: определенную общую схему речемыслительного процесса. В качестве таковой мы выбираем модель, разрабатываемую в современной российской психолингвистике (в первую очередь, в публикациях А.А. Леонтьева, а также Н.И. Жинкина, Т.В. Рябовой (Ахутиной), Л.В. Сахарного, Т.Н. Ушаковой и др.). Общая ее идея (при всех частных разночтениях, связанных с количеством конкретных этапов или их детальной характеристикой) такова. Исходной точкой для речевого акта является мотив (стимул), задающий причинную обусловленность процесса речепорождения и включающий его в общую картину человеческой деятельности. Затем возникает замысел, воплощаемый во внутреннюю программу (или план) высказывания. Далее следует этап реализации программы, или осуществления замысла (который, в свою очередь, возможно, состоит из нескольких стадий). И, наконец, завершается речевой акт этапом контроля и сопоставления полученного материала с замыслом (см., например: Леонтьев 1969, 133 и др.; Сахарный 1989, 44—48; Человеческий фактор... 1991, 33—79 и др.).

Сразу оговоримся: начальный этап речемыслительного процесса — этап мотива — остается за пределами нашего исследования. И не потому, что нам неинтересно, по какой причине человек начинает говорить и какую конечную цель он при этом ставит, но просто потому, что это — особый и скорее психологический, чем лингвистический, объект исследования. Нас же будут интересовать главным образом внутренняя программа и ее реализация в языковых Средствах. Вместе с тем, ясно, что данные этапы речемыслительного процесса сами по себе достаточно сложны и внутри их могут выделяться более мелкие процессы, протекающие как в определенной последовательности, друг за другом (сукцессивно), так и одновременно, параллельно (симультанно). Причем на каждом этапе, в каждый конкретный момент существует различная вероятность выбора говорящим тех или иных языковых единиц.

Представим себе некоторую реальную жизненную ситуацию. Вечером вдруг резко похолодало, и вы, возвращаясь с дачи или из гостей, оказались слишком легко одеты. Речевая реакция может быть, в частности, такой: «Бр-р-р...», «Холодно», «Что-то: холодно стало», «Ух, как похолодало!», «Холодина какая (какой)!», «Ну и холодрыга!», «Прямо мороз, да и только!», «И чего я так легко оделся?», «Я совсем замерз», «Что-то я: озяб», «А тебе не холодно, а?» и т. д. И опять напрашивается вопрос: от чего зависит выбор конкретных языковых средств? Как функционирует система языка?

Забегая вперед, сформулируем сразу один очень важный тезис: характер функционирования языковой системы в сознании говорящего в значительной степени предопределяется ее сложным устройством. Современные исследователи представляют язык в виде системы уровней (ярусов), каждый из которых опирается на всю совокупность предшествующих «слоев», и все они подчиняются некоторым

общим, единым отношениям и правилам. В частности, принято выделять уровень фонем, уровень морфем, уровень лексем и т. д. (Количество «слоев» в этом «пироге» для нас сейчас не так важно, как важна сама идея иерархического устройства языка.) Такая уровневая модель — не просто удобная метафора, дающая наглядное представление об объективной сложности языка; она определенным образом «работает», т. е. обладает своим функциональным аспектом. Что это значит? Единица каждого уровня не просто больше единицы предыдущего уровня, она отличается от нее принципиально новой функцией. Так, фонема служит для смысловоразличения, морфема — носитель значения, лексема предназначена для номинации (называния) и т. д. Соответственно степень качественной сложности языковой организации от яруса к ярусу возрастает: каждая новая функция опирается на совокупность предыдущих. И то, что все функции языка — коммуникативная, мыслительная, номинативная, эмотивная и т. д. — нормально выполняются только в комплексе, во взаимной обусловленности, как раз и объясняется «сложением сил» разных языковых уровней.

Известно, что в конкретном случае разноуровневые единицы могут совпасть в одной и той же материальной субстанции. Например, восклицание «О!» (как знак восхищения или удивления) представляет собой предложение, состоящее из одного слова-междометия. Слово это, очевидно, морфологически нечленимо, т. е. состоит из одной морфемы. А план выражения данной морфемы сводится к одной-единственной фонеме. Но и в таком случае разные языковые единицы не исчезают — они сохраняют свою сущность и могут исследоваться каждая на своем уровне; основанием для их выделения и гарантом их различия служат именно различные функции в системе языка. Функциональный подход позволяет и взглянуть на каждый уровень с позиций более высокого или более низкого яруса. Соглашаясь с сегодняшними наследниками идей Пражской лингвистической школы, можно повторить, что «отношение между уровнями языка... в направлении вверх — это асимметричное отношение „средство — функция“: функция единиц низшего уровня заключается в том, чтобы быть средством построения единиц высшего уровня. Так, например, уровень морфем представляет собой, с одной стороны, уровень функций фонем, с другой — уровень средств построения словоформ» (Данеш, Гаузенблас 1969, 16).

Не будем вдаваться здесь в теоретическую проблему: сколько всего в языке уровней и каких конкретно — тем более, что эти вопросы подробно рассматриваются в специальной литературе (Звегинцев 1976, 40—132 и др.). Поставим вопрос в другой, интересующей нас плоскости: как работают данные уровни в ходе речевой деятельности? Можно ли «проецировать» их последовательность на стадиальность речепроизводства (т. е. предполагать, что каждый следующий уровень включается после того, как «отработал» предыдущий) — или же между ними существуют какие-то иные отношения? В частности, как соотносятся процессы синтаксического конструирования высказывания и выбора слова, выбора слова и его морфологической «проработки» и т. д.? Особый интерес представляет для нас функционирование и взаимодействие в речевой деятельности говорящего двух (очевидно, важнейших) языковых уровней: лексики и синтаксиса. Именно эта проблематика и будет находиться в центре нашего дальнейшего внимания.

Итак, сложность языковой системы обуславливается прежде всего бесконечным многообразием отражаемой в нашем сознании действительности. Вместе с тем, само устройство языка предопределяет сложный же характер функционирования механизмов речевой деятельности. Ну, а конкретный индивид, говорящий человек, — почему он безропотно принимает «правила игры» и даже как будто не замечает всей этой сложности?

Ответ: потому что «язык есть, прежде всего, сфера общепринятого» (слова А.М. Пешковского, замечательного русского лингвиста). В самом деле, какие бы оригинальные мысли мы ни высказывали, сколь бы ни была свежа и непредсказуема наша речь, она строится по вполне определенным и давно известным шаблонам, из строго определенного, заранее заданного материала. В сходных ситуациях и речевые действия человека будут сходны, однотипны.

Предположим, вы сели писать письмо родственнику. После стереотипного приветствия («Здравствуйте, дорогие...», или «Привет, сестренка!», или «Здорово, Василий!»...) идет вступление, которое как бы продолжает «контактоустанавливающую» функцию приветствия и сводится тоже, в общем-

то, к немногочисленным вариантам: «Извини, что давно не писал», «Только сейчас собрался написать вам письмо», «Открытку твою получил...» и т. п. И даже дальше, когда вы переходите непосредственно к изложению своих новостей, то используете для этого опять-таки готовые слова и стандартные обороты речи. Например: «У нас все по-старому (нормально)». «Жизнь идет помаленьку (потихоньку)», «Саша пришел из армии», «Петр Андреевич собирается на пенсию», «Тетя Маша все болеет»... Разумеется, в конкретном случае может быть не Саша, а Толя, и: не пришел из армии, а уехал на заработки и т. п., но все равно диапазон речевых возможностей здесь весьма и весьма ограничен. И даже если в тексте появятся новые слова, образованные самим пишущим (например: «Терпежу больше нет никакого», или: «Спасибо за подарок, теперь жди отдарка»), то и их нельзя назвать абсолютно оригинальными: в основе их тоже лежат определенные образцы. Правда, можно сказать, что наш пример сильно ограничен своими жанровыми рамками. А ведь письмо — вовсе не единственный вид общения, привычный для носителя языка. Есть еще записки, заявления, автобиографии, заметки в стенгазету — да мало ли что еще? Тем более если обратиться к устной речи: там во многом иные законы, чем у письменного текста, и темы там разнообразней, и свобода выражения в чем-то большая (хотя в чем-то, кстати, и меньшая!)... Но нет, и в других жанрах письменной речи есть свои ограничения, и в устной речи мы видим то же стремление говорить, «как все», как принято, как заведено. Не получается ли, что все словесное творчество, вся деятельность говорящего человека сводится к ограниченным комбинациям из заданного материала, подобно тому, как ребенок из кубиков складывает кем-то уже задуманную картинку? Обидное сравнение? Но обидно оно только на первый взгляд. Ибо в стандартности, в моделируемости нашей речи заложен глубокий смысл: гарантия взаимопонимания. Без этого качества язык просто не смог бы осуществлять свои функции в обществе.

Мы можем оперировать (т. е. производить и понимать) такими фразами, в которых отдельные слова непонятны, «закавычены». Или же наоборот — такими фразами, в которых все слова понятны, знакомы, но неясен характер их соединения, скрыт глубинный смысл. К примеру, следующие цитаты из литературных произведений кажутся вне контекста странными, в чем-то неправильными: «Чамра со свистом метала арканы пенистых гребней. Буй сердце вертел» (А. Веселый. Россия, кровью умытая); «Трава чистила ботинки» (И. Ильф. Записные книжки); «Моя швабра накатала на нас телегу» (В. Шукшин. Энергичные люди); «Петя. О радость! У поцелуев высохли туфли» (Э. Радзинский. «Снимается кино...»); «Людьми отравлен организм» (М. Жванецкий. Ждите). Читатель может только гадать: что бы это значило, какой смысл скрывается за этим? Тем не менее, он не сомневается, что все приведенные высказывания принадлежат русской речи и что в принципе они могут осуществить свое коммуникативное назначение (равно как и прочие функции). Однако попробуем-ка представить себе фразу, в которой непонятно все: и лексика, и синтаксис — и слова, и способ их соединения! Такое высказывание выпадает из цепи общения, оно не «срабатывает». Продолжим нашу аналогию с детской игрой — кубиками. Бывает, что на готовой картинке ребенок к туловищу верблюда приставит голову курицы (и сам засмеется, довольный своей придумкой). Но это возможно лишь при условии, что общая «канва» задана, есть картинка в целом. Примерно таковы же (при всей условности сравнения) принципы творчества в речевой деятельности взрослых: отклонения возможны, но только на общем фоне соблюдения правил. Нельзя, чтобы все было незнаваемо, все было «не так».

Сказанное относится не только к речи обычного человека, рядового носителя языка, но и к творчеству писателя, поэта. И здесь, пусть это не покажется обидным, в основе творчества также лежит строгое соблюдение стандарта, шаблона, образца. Вот прекрасный русский писатель, И.А. Бунин, осуждает другого мастера, А.И. Куприна, за злоупотребление языковыми стереотипами: «... беда в том, что в талантливость Куприна входил большой дар заражаться и пользоваться не только мелкими шаблонами, но и крупными, не только внешними, но и внутренними. И выходило так: требуется что-нибудь подходящее для киевской газетки? Пожалуйста, — в пять минут сделаю и, если нужно, не побрезгую писать вроде того, что заходящее солнце косыми лучами освещало вершины деревьев...» («Перечитывая Куприна»). Но спросим: а что сам Бунин — разве его творчество свободно от использования готовых языковых форм, речевых стереотипов? Да нет, сколько угодно можно найти таких примеров. Взять хотя бы такой пассаж: «Перед

рассветом взошел месяц, озарил теплым золотистым светом верхушки пальм...» (рассказ «Свет Зодиака»). Очевидно, без шаблонов просто-напросто невозможно: язык — «сфера общепринятого», и законы речепроизводства одинаковы для рядового носителя языка и для великого писателя. Разница только в соотношении «доли стандарта» и «доли новаторства»: большому художнику «позволено» нарушать языковые правила чаще, чем простому смертному. Можно утверждать, что относительно большая степень речевой свободы есть одна из важнейших составляющих литературного творчества. В свое время К.И. Чуковский так высказывался о языке поэзии Александра Блока: «Если бы Блоку не было дано говорить непонятно, его тема иссякла бы на первой же странице» («Александр Блок»). Наверное, это несправедливо, слишком резко сказано, и все-таки доля истины тут есть.

Для нас же особенно важно то, что не только продукт речевой деятельности человека — текст — строится по определенным образцам, моделям, но и сама эта деятельность моделируема. Это значит, что процессы порождения (производства) и восприятия текста могут быть сведены к некоторым типовым операциям, т. е. могут быть представлены в обобщенном и систематизированном виде. Более того, языковед может не только объяснить, но и попытаться с определенной вероятностью предсказать, как будет строиться фраза, какие элементы будут для нее выбираться и какие изменения в ее структуре могут по ходу дела произойти.

В сущности, все это и составляет предмет того исследования, которое обозначено нами как «грамматика говорящего». Само понятие грамматики говорящего, равно как и ее «побратима» и «оппонента» — грамматики слушающего, — появилось в лингвистике сравнительно давно. В частности, соответствующие психолингвистические аспекты можно найти в щербовской идее противопоставления активной и пассивной грамматик: первая из них решает вопрос о том, «как выражается та или иная мысль», а вторая исследует путь от текста к смыслу (Щерба 1974, 56 и др.). Термины же «грамматика говорящего» и «грамматика слушающего» (или соответственно «грамматика для говорящего» и «грамматика для слушающего») укрепили свое положение после публикации исследования американского лингвиста Ч. Хоккетта (1965). Анализируя деятельность человека, воспринимающего текст, «под лупой времени», Ч. Хоккетт не просто расчленяет ее на отдельные этапы и операции, но показывает внутреннюю взаимосвязь между поведением различных языковых единиц в этом процессе. Так, каждое новое слово (точнее, словоформа), поступающее на вход грамматики слушающего, заставляет последнего строить (или перестраивать) синтаксическую гипотезу, имеющую отношение к смыслу всего высказывания.

Вместе с тем, исследование процесса речевосприятия по отдельным «шкагам» заставляет задуматься над более общей проблемой: как соотносятся между собой два глобальных вида речевой деятельности — производство и восприятие текста? В той же работе Ч. Хоккетта подчеркивалось: говорящий всегда является одновременно и слушающим. «Слушание не включает операции, которые не входили бы в говорение; но говорение включает все операции, входящие в слушание, плюс логические операции обозрения будущего и выбора» (Хоккетт 1965, 165). Получается, что говорение как бы шире слушания. Однако, судя по некоторым исследованиям (Чистович 1961 и др.), процесс слушания тоже включает в себя, хотя и в очень редуцированном виде, артикуляцию (воспроизведение) слышанного; кроме того, многие авторы — И.А. Зимняя (1973), Н.И. Жинкин (1982), Л.Н. Мурзин и А.С. Штерн (1991) и др. — указывают на наличие у процесса речевосприятия своих отличительных черт — таких, как избирательность или опережающий характер. Вывод отсюда следует по крайней мере такой: нельзя считать два встречных вида речевой деятельности простыми зеркальными отражениями друг друга, взаимно обратимыми процессами. В то же время, подчеркивая специфику говорения и слушания, надо помнить, что между ними существует внутренняя взаимообусловленность, получающая, кстати, и экспериментальное подтверждение.

Хорошо известно, в частности, что если лишить человека возможности воспринимать то, что он говорит или пишет, то и его речепорождающая деятельность оказывается затрудненной. (Использовались даже такие примитивные, но наглядные способы: можно прикрепить к карандашу слева полоску бумаги, закрывающую только что написанное, — и пишущий начинает то и дело «спотыкаться».) По-видимому, контроль за выходом из «черного ящика» — обязательный этап и условие нормального процесса речепроизводства. Можно сформулировать и более общую гипотезу: говорящий, осуществляя свою

деятельность, учитывает вместе с тем закономерности восприятия текста, т. е. он систематически (по крайней мере время от времени) как бы ставит себя в позицию адресата речи.

Встречный вид речевой деятельности — слушание, — так же как и говорение, может быть смоделирован. Это значит, что он тоже строится с опорой на определенные образцы и протекает по правилам, которые поддаются обобщению, систематизации и прогнозированию. Однако в данной книге мы останавливаемся только на процессе производства текста, деятельность же слушающего остается «за кадром».

Некоторые характеристики выбранного нами объекта исследования мы уже назвали. В частности, не требуют специального доказательства такие общие свойства речепорождения, как скрытость (по-научному, латентность) и сложность. Другие особенности данного процесса будут вскрываться нами по ходу дальнейшего изложения. Стоит, однако, сразу же назвать — пока что скорее в декларативной, чем в доказательной, форме — принципиальные отличия грамматики говорящего от тех грамматик, с которыми мы привыкли иметь дело в школе или в вузе.

Прежде всего грамматику говорящего отличает ее динамический характер. Традиционная грамматика по своей природе статична. Она содержит перечень языковых законов, правил и единиц, а также иллюстрирующие их речевые контексты (цитаты). В данном же случае нас будут интересовать не столько языковая система и примеры ее реализации, сколько сам процесс претворения первой во вторые, а также механизмы, им управляющие, и условия, ему сопутствующие.

Вторая принципиальная особенность грамматики говорящего — это ее аппроксимационный характер. «Аппроксимация» — термин, пришедший из математики, он означает 'приближение'. Исследуя сложный объект, математик может в своих целях заменить его на другой, более простой и удобный. Так и говорящий: он склонен «округлять» языковые величины. Рассуждая выше о лингвистической необразованности рядового носителя языка, о наивности, нетерминологичности его грамматики, мы вместе с тем подчеркивали: это вовсе не свидетельствует об отсутствии правил и единиц порождения текста. Просто говорящий работает с особыми единицами по особым правилам. И в чем-то эти правила, возможно, даже сложнее тех, что излагаются в нормативных грамматиках. Дело именно в том, что сознание говорящего способно оперировать приблизительными единицами (такими, как словообраз), размытыми категориями (такими, как активность или интенсивность), нечеткими множествами элементов (такими, как семантические классы слов).

Прежде чем перейти к описанию механизмов и операций, составляющих сущность грамматики говорящего, необходимо уточнить некоторые из используемых нами терминов.

Говорящий — это тот, кто производит текст. В соответствии со сложившейся традицией, данный термин будет употребляться безотносительно к тому, о какой — устной или письменной — форме текстов будет идти речь. Следовательно, для нас «пишущий» — частный случай «говорящего». Синонимы термина «говорящий» — автор, отправитель текста.

Речевая деятельность — использование языка в актах общения. Существует в двух встречаемых, взаимообусловленных видах: речепорождении (путь от смысла к тексту) и речевосприятии (путь от текста к смыслу).

Порождение текста — деятельность говорящего, имеющая своей целью создание текста и, тем самым (через посредство текста), воздействие на слушающего. В качестве синонимов к данному термину используются следующие названия: производство текста, речепорождение, речепроизводство, говорение.

Речевой акт (акт общения) — конкретный случай порождения текста; его участниками являются говорящий и слушающий.

Текст — материальный объект, представляющий собой проявление языка и одновременно результат деятельности говорящего. Может существовать в устной или письменной форме. Минимальная единица текста — высказывание, верхний предел не устанавливается.

Высказывание (синоним: фраза) — минимальная часть текста, характеризующаяся относительной коммуникативной самостоятельностью. Обладает определенной структурой. Высказывание как речевая единица противопоставляется предложению как единице языковой, но там, где оппозиция «язык—речь» будет для нас несущественной, допустимо употребление термина «предложение» как более общего.

Т.А. Вишнякова

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОДВИНУТОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ, ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

В системе обучения русскому языку иностранных студентов, приезжающих в Россию, чтобы получить высшее образование, выделяют несколько этапов.

В существующих методических работах нет единой точки зрения на классификации этапов: так, например, в рамках подготовительного факультета выделяются начальный и средний этапы или только начальный этап /1/. Применительно к студентам-филологам вычленяют начальный этап (подготовительный курс), средний (I, II курсы), продвинутый нормативный (II курс) и продвинутый сверхнормативный (III, IV курс) /2/. Применительно к студентам-нефилологам говорят о начальном и продвинутом этапе обучения /3/. С нашей точки зрения, при обучении студентов-нефилологов целесообразно выделить, по крайней мере, три этапа: начальный, средний (в рамках подготовительного факультета) и продвинутый (I, II и III курсы), который в свою очередь может быть разделен на подэтапы.

При определении и разграничении этапов необходимо учитывать следующие стороны учебного процесса: цели обучения (коммуникативная цель, воспитательная и образовательная); содержание обучения: а) языковой материал, подлежащий усвоению в области фонетики, грамматики, лексики, стилистики; б) информативные материалы, и прежде всего "Тексты; в) темы и ситуации, обслуживающие определенную", сферу общения, г) учебные действия с указанным лингвистическим и экстралингвистическим материалом. Кроме того, принимаются во внимание и другие показатели, например время обучения, условия обучения.

В характеристике каждого этапа учитываются: а) определенная завершенность в знаниях, навыках и умениях, б) качественный скачок в направлении специфики предмета /1/, что, на наш взгляд, выражается в расширении сфер общения и качественном преобразовании речевых действий, обслуживающих эти сферы.

Если мы будем рассматривать перечисленные выше этапы с точки зрения цели и содержания обучения, то увидим существенные различия, позволяющие говорить о закономерности выделения начального, среднего и продвинутого этапов.

Коммуникативные цели начального, среднего и продвинутого этапов будут различными; на начальном этапе мы ставим своей целью научить студентов понимать на слух медленную речь, говорить и читать короткие тексты на изученные учебно-бытовые темы (с включением некоторого материала из «общенаучного» языка); на среднем этапе выдвигается иная цель — научить студентов понимать на слух адаптированные книжно-литературные тексты учебников, научно-популярные, газетные тексты, читать эти тексты, говорить на темы, изученные на указанном материале; на продвинутом этапе мы учим понимать на слух быструю речь, свободно выражать свои мысли в устной и письменной форме, читать газеты, литературу по специальности, художественную литературу средней трудности.

Качественные и количественные показатели в чтении, говорении и других видах речевой деятельности также меняются от этапа к этапу. Если рассматривать, например, общий темп говорения (неподготовленная речь), то в конце начального он составит, по нашим данным, 1,7 слогов в секунду, в конце среднего — 2 слога в секунду, в конце продвинутого — 3 слога в секунду. Изменяются показатели и в других видах речевой деятельности: в чтении, аудировании и письме.

В содержании обучения мы также фиксируем резкие различия. Если рассматривать грамматический материал, то на начальном этапе студенты получают сведения о наиболее характерных и распространенных явлениях русского языка, встречающихся в любом тексте любого объема /4/. Студенты изучают самые распространенные грамматические структуры и способы их выражения, правила построения словосочетаний и предложений. На среднем этапе студентам предлагаются для изучения основные базисные структуры научного стиля речи, наиболее распространенные словосочетания газетно-публицистического стиля речи. На продвинутом этапе круг грамматических конструкций, функционирующих в научном, газетно-публицистическом, книжно-литературном и разговорном стилях речи, расширяется и дополняется.

Большие различия мы находим в соотношении активного и пассивного минимумов, в соотношении продукции и рецепции на этих трех этапах. На начальном этапе мы обучаем рецептивным видам речевой деятельности на активном минимуме; на среднем этапе выделяется пассивный грамматический и лексический материал, на котором идет обучение рецептивным видам речи; на продвинутом этапе пассивный минимум резко увеличивается, соотношение видов речевой деятельности также меняется, увеличивается количество времени на такой вид рецептивной речевой деятельности, как чтение.

Таким образом, даже на небольшом количестве примеров мы можем убедиться в том, что указанные три этапа обладают завершенностью коммуникативной цели и качественным скачком в направлении содержания обучения. Особенно ярко различия сказываются в сферах общения: на начальном этапе повседневно-бытовая сфера, узко ограниченная перечнем ситуаций и тем; на среднем — сфера включения в учебный процесс, сфера газетной и радиоинформации, сфера бытового общения с расширением круга ситуаций и тем. На продвинутом этапе обучения — сфера научного общения, сфера общественно-политическая и др.

Важно отметить, что этапы обучения не полностью совпадают с границами семестров: начальный этап может занимать 2,5-3 месяца, средний — 3-4,5 месяца. Срок прохождения этапа зависит от многих причин: от количества часов, от языковых способностей студента, от эффективности метода обучения, от педагогических способностей преподавателя и т. д. Основная масса студентов, обучающихся на подготовительных факультетах в вузах России, заканчивает средний этап к концу II семестра.

До того как приступить к занятиям на I курсе, необходимо определить уровень обученности студентов, т. е. выяснить, подготовлены ли они к занятиям на продвинутом этапе или нуждаются в корректировочном курсе.

Для определения уровня владения русским языком студентов, поступивших на I курс, проводится начальный (стартовый) контроль. Контролю подвергаются и знания студентов, и степень сформированное их навыков и умений во всех видах речевой деятельности. Можно рекомендовать, например, следующие контрольные задания: в области чтения — чтение с пониманием общего содержания проводится на текстах, близких к текстам учебников по общеобразовательным дисциплинам; объем текста равен приблизительно 600 слов, 1 - 2% новой лексики. Учитывается скорость чтения, правильность понимания общего содержания и главных деталей. Понимание проверяется путем ответов на вопросы, путем выбора правильного ответа из нескольких данных, путем краткого пересказа; в области аудирования и письма — понимание звучащей речи проводится на текстах, близких к текстам лекций по общеобразовательным дисциплинам, объемом приблизительно 300 слов с 1 % новой лексики, темп предъявления 90-100 слогов/мин., количество предъявлений— два. Проверяется правильность понимания текста и воспроизведения его путем ответов на вопросы, правильного выбора ответа из нескольких данных путем пересказа. Учитываются объем извлеченной информации, скорость извлечения информации, логичность изложения, количество и качество ошибок в области говорения — проверяется умение продуцировать собственное высказывание на заданную тему: учитываются темп говорения, длина высказывания, адекватность теме, логичность, количество и качество ошибок.

В результате проведения начального (стартового) контроля кафедра получает следующие сведения:

1.Каковы навыки, умения и знания (проверенные опосредованно) каждого студента.

2.Как целесообразнее распределять или перераспределять студентов по группам на основе их подготовки по русскому языку.

3.Какова специфика дальнейшей работы в каждой группе.

Полученные данные должны дополняться сведениями о студентах с подготовительного факультета, который они закончили. Кафедра, которая направляет студентов, должна присылать принимающей кафедре планы работы с указанием: а)количества часов, которое было отведено на русский язык; б)объема лексико-грамматического материала; в)перечня текстового материала; г)идейно-воспитательных мероприятий; д)карточки на каждого студента, в которых были бы отмечены: характеристика знаний и умений студента и его индивидуальные особенности.

Такие сведения облегчили бы работу и комплектование студентов в группы с учетом уровня владения русским языком. С нашей точки зрения, степень владения языком является определяющим принципом комплектования групп на основных факультетах наряду с учетом будущей специальности и национальности студентов.

Главная цель обучения на продвинутом этапе сформулирована в «Программе по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах России», следующим образом: «Помочь студенту овладеть русским языком настолько, чтобы он мог полностью включиться в учебный процесс, т. е. свободно понимать лекции, принимать активное участие во всех учебных занятиях, правильно излагать свои мысли в устной и в письменной форме, свободно читать литературу на русском языке (как специальную, так и общественно-политическую и художественную), общаться с окружающими» /5/.

Конечная цель предполагает, что уровень сформированности умений и навыков речевой деятельности очень высок, языковой материал весьма велик, сферы общения многообразны. В практике преподавания русского языка на продвинутом этапе существуют разные пути реализации поставленных целей, разные пути распределения языкового материала по курсам. Некоторые вузы идут по пути выработки навыков и умений в речевой деятельности студентов на материале разных стилей речи, в разных сферах общения, обучая параллельно и книжно-литературному стилю речи, и научному, и разговорному, и газетно-публицистическому. В других вузах изучение материала того или иного стиля речи привязано по времени к определенному семестру, т. е. идет последовательное обучение языку в разных сферах общения.

С нашей точки зрения, такие различия оправданы и объясняются конкретными условиями обучения.

Естественно, например, обучать на I курсе конструкциям и лексике разговорного стиля речи студентов, окончивших подготовительный факультет за рубежом. С другой стороны, студенты, окончившие подготовительный факультет в России, не нуждаются в первоочередном изучении этого стиля в I семестре I курса. Для таких студентов можно было бы предложить следующее распределение учебного материала по годам обучения как один из возможных вариантов:

I курс, I семестр: научный стиль речи (на материале специальных и общеобразовательных дисциплин);

I курс, II семестр: научный стиль речи (на материале специальных и общественно-политических дисциплин); газетно-публицистический стиль (на материале газет);

II курс, I семестр: газетно-публицистический стиль речи (на материале газет и журналов); научный стиль речи (на материале текстов по специальности);

II курс, II семестр: книжно-литературный стиль речи (произведения российской художественной литературы и материалы страноведческого характера);

III курс: книжно-литературный стиль речи (произведения художественной литературы и материалы страноведческого характера), газетно-публицистический стиль (на материале газет и журналов), научный стиль (на материале текстов по специальности).

Такое распределение учебного материала учитывает цели и задачи обучения, которые в самых общих чертах даны ниже.

I курс, I семестр

Аудирование	Чтение	Говорение	Письмо
Свободное понимание на слух текстов, близких к текстам лекций по общеобразовательным специальным дисциплинам, которые читаются на I курсе в I и во II семестрах	Чтение текстов, близких к текстам учебников по общеобразовательным специальным дисциплинам, изучаемым на I курсе, с полным пониманием прочитанного	а) Краткое и полное воспроизведение прочитанного и прослушанного (см. аудирование и чтение); б) составление собственного монолога-описания; в) ведение диалога-расспроса	Краткое воспроизведение прочитанного и прослушанного в форме плана (разного вида), конспекта

I курс, II семестр

Аудирование	Чтение	Говорение	Письмо
Свободное понимание на слух текстов, близких к текстам лекций по общественно-политическим специальным дисциплинам, которые читаются на I курсе	а) Чтение текстов, близких к текстам учебников по общественно-политическим специальностям с полным пониманием прочитанного; б) чтение текстов из газет с общим охватом содержания	а) Краткое и полное воспроизведение прочитанного и прослушанного элементами оценки (см. аудирование и чтение); б) составление собственного монолога-повествования на одну из пройденных тем; в) участие в диалоге-беседе	а) Краткое и полное воспроизведение прочитанного и прослушанного; б) составление тезисов

II курс

Аудирование	Чтение	Говорение	Письмо
Свободное понимание на слух радиосообщений, информации учебно-литературно-этнографические (количество ограничено)	а) Чтение газет и журналов, произведений русской литературы (малые жанры) с общим охватом содержания; б) чтение специальной литературы с полным пониманием прочитанного	а) Краткое и полное воспроизведение прочитанного и прослушанного (см. аудирование и чтение); б) составление собственного высказывания на одну из изученных тем (разные виды) монологов; в) участие в диалоге-беседе на изученные темы	а) Краткое воспроизведение прочитанного и прослушанного (см. аудирование и чтение); б) составление реферата по ряду текстов

III курс

Аудирование	Чтение	Говорение	Письмо
Свободное понимание текстов, лекций на литературно-страноведческие темы	Чтение произведений художественной литературы (разной трудности) с общим охватом содержания; б) чтение специальной литературы с полным пониманием прочитанного	а) Составление собственного высказывания по теме (монологическое); б) участие в диалоге-дискуссии	а) Составление собственного высказывания по теме, проблеме с оценкой и аргументацией (сочинения-рассуждения); б) составление резюме, аннотации

Указанное распределение учебных материалов (стили речи, сферы общения) является лишь одним из вариантов реализации программы обучения на продвинутом этапе. При осуществлении этого варианта можно наметить 2 главных подэтапа продвинутого этапа: первый — I курс, I и II семестры; второй - II курс, III курс.

В сильных, продвинутых, группах есть возможность на III курсе вести занятия по стилистике и переводу. Для этих студентов можно вычленил третий - стилистико-переводческий подэтап.

Уровень сформированности навыков и умений в конце первого подэтапа, по данным научно-методической группы кафедры русского языка основных факультетов РУДН, можно охарактеризовать в самых общих чертах следующим образом:

В области аудирования: научить понимать студента на слух тексты, близкие по содержанию и языку к текстам лекций, читаемым по ведущим дисциплинам I курса, предъявленные в темпе до 334 слов/мин. (по данным В. А. Павловой) и содержащим новую лексику в количестве примерно 2%.

В области чтения: научить студента читать тексты, близкие по содержанию и языку к текстам учебников по ведущим дисциплинам I курса, содержащие новую лексику в количестве примерно 3%, с полным и точным пониманием прочитанного. Научить студента читать тексты научно-популярного характера, близкие по языку к научным, с общим охватом содержания со скоростью примерно 120 слов/мин. и выше.

В области говорения: научить студента воспроизводить кратко и полно информацию, которую он читает или воспринимает на слух; научить его продуцировать небольшое высказывание на темы, связанные со специальными (общеобразовательными) дисциплинами; общий темп — 2-2,5 слога/сек., длительность пауз до 1,5 сек., количество ошибок — 5-6 на 100 слов, количество грубых ошибок — 1-1,2 на 100 слов.

В области письма: научить студента воспроизводить охарактеризованные выше прочитанные и услышанные тексты в письменной форме (в виде конспекта, тезисов).

Естественно, что указанные требования к умениям и навыкам в речевой деятельности будут только некоторым приближением к уровню, необходимому для полного понимания всего услышанного и прочитанного.

Выделив подэтап с его главной задачей и охарактеризовав в самых общих чертах уровень сформированности навыков и умений в речевой деятельности студентов, можно рассматривать пропорцию, в которой будут находиться эти виды.

Имеющиеся экспериментальные данные еще не позволяют определить точное процентное соотношение аудирования, чтения, письма, говорения, но уже дают возможность сказать, что главными видами речевой деятельности в начале I подэтапа будут чтение и аудирование, а письмо и говорение явятся «выходом» из слушания и чтения, т. е. речевая деятельность будет носить рецептивно-репродуктивный характер.

В начале I подэтапа на упражнения, связанные с развитием навыков аудирования и чтения, целесообразно отводить до 2/3 всего учебного времени, предназначенного для обучения речевой деятельности, к середине этапа это соотношение будет меняться и к концу — время, отводимое на обучение говорению и письму, составит 2/3 всего учебного времени.

В конце подэтапа говорение будет носить репродуктивно-продуктивный характер, это будет говорение на уровне развернутого высказывания с элементами личного отношения, с элементами оценки и сравнения. Временные рамки рассмотренного подэтапа будут зависеть от ряда условий: от подготовки студентов, от того, какие еще задачи ставились в этот период, от степени минимизации грамматического и лексического материала, который предлагается студентам, и, наконец, от целенаправленности системы упражнений. С нашей точки зрения, прохождение этого подэтапа займет от 4 до 8 месяцев.

Естественно, что для студентов, слабо подготовленных по русскому языку, этому подэтапу будет предшествовать коррективный курс, и тогда прохождение специального подэтапа отодвинется на конец второго семестра.

Рамки подэтапа несколько расширятся, если часть времени будет отводиться на работу с газетным материалом.

Цель такой работы: научить студентов слушать радио, читать некоторые газетные материалы и уметь воспроизводить прослушанное и прочитанное с собственной оценкой. На этом подэтапе газетный материал изучается выборочно. Это первая жанровая группа (по классификации Б. Богуславского). В эту группу входят, например, официальные и дипломатические сообщения, информационные материалы и т. д.

Соотношение видов речевой деятельности может выглядеть следующим образом: 3/4 времени отводится на обучение чтению и говорению, 1/4 часть времени — на обучение аудированию.

Уровень сформированности навыков и умений на втором подэтапе нельзя считать выявленным, поэтому можно привести лишь некоторые показатели и определить общие цели по видам речевой деятельности.

По чтению — научить студентов читать без словаря газетные и журнальные статьи и художественные произведения средней трудности с общим охватом содержания и со скоростью 200—250 слов/мин.

По говорению — научить студентов продуцировать развернутое высказывание на общественно-политические, страноведческо-литературные темы (в рамках изученных тем и проблем), общий темп — до 3 слогов/сек., длительность паузы не ниже 1,2 сек.

По письму — научить студентов продуцировать короткие высказывания (в пределах изученных тем и проблем).

Соотношение видов речевой деятельности при изучении книжно-литературного и газетно-публицистического стиля речи изменится. Главными видами речевой деятельности будут, с нашей точки зрения, чтение и говорение.

Обучение письму будет занимать меньшее место, ибо сфера его использования в этих стилях речи уже, чем при обучении языку специальности.

Материал из художественных произведений будет использоваться при помощи системы упражнений для дальнейшего развития навыков и умений в чтении и говорении: говорении на основе сюжета, говорении на основе одной или нескольких ситуаций текста (путем ее развертывания, изменения и т. д.) говорении на основе темы, идеи и проблематики прочитанного.

Материал газетных и журнальных статей также служит для развития навыков чтения и говорения по темам и проблемам прочитанного.

В начале этого подэтапа большее время можно отводить на чтение с последующим воспроизведением, "чем на свободное говорение, в последующем это соотношение меняется "в сторону увеличения времени, отводимого на говорение.

При переходе студентов к обучению на основных факультетах меняются не только цели и содержание, но меняются и условия обучения. Прежде всего, резко уменьшается количество часов по русскому языку, что ведет к изменению условий работы студента и преподавателя: студент вынужден теперь большее количество заданий выполнять в лабораторий или дома, для этого он должен иметь четкую программу распределения своего рабочего времени по русскому языку, должен быть снабжен учебниками и учебными пособиями, в дальнейшем предназначенными для самостоятельной работы; должен подвергаться систематическому контролю; преподаватель должен экономить время на ознакомительные действия студентов, по возможности переводить ознакомительные действия и предречевые (подготовительные) упражнения на лабораторные и самостоятельные занятия, уделяя в аудитории больше внимания речевым упражнениям практике в речевой деятельности. Для этого необходимо четкое планирование всего учебного процесса, создание качественно новых пособий, разработка эффективных форм контроля.

Переход студентов на основные факультеты связан с изменением и других условий обучения.

С первых же дней учебы на I курсе студенты чувствуют большие затруднения в понимании того материала, который им преподносится на лекциях и семинарах, они не всегда могут включиться в учебный процесс. Первоочередная задача I курса – включить студентов в учебный процесс, сформировать у них навыки и умения в области аудирования и конспектирования лекций, в области чтения материалов учебников, в области говорения (репродуцирования и продуцирования высказывания по общеобразовательным и специальным дисциплинам).

На основных факультетах возникают и другие трудности: студенты начинают относиться к русскому языку как к второстепенной дисциплине, менее важной, чем другие. Они иногда считают, что их знания, умения и навыки достаточны для общения в сфере разговорной речи и даже в сфере специальности, что они уже усвоили русский язык полностью. В этом случае часто бывает необходимо доказать студентам недостаточность их знаний и умений и проводить контроль по видам речевой деятельности или по языковому материалу (например, по лексике), который подтвердил бы положение о необходимости систематической работы над усвоением русского языка.

У студентов возникают трудности психологического характера, связанные с поступлением в новый институт, с переходом в новые группы. Задача преподавателей помочь студентам войти в новый коллектив, почувствовать себя его членами и создать в группах деловую и дружескую атмосферу.

Таким образом, суммируя вышесказанное, отмечаем, что:

1. В системе обучения студентов-нефилологов выделяются три этапа: начальный, средний и продвинутый. Продвинутый можно разделить на подэтапы: *первый* — включение в учебный процесс и *второй* — включение в общественно-публицистическую, литературно- страноведческую и др. сферы общения;

2. Продвинутый этап в своих подэтапах характеризуется определенными целями и содержанием обучения, т. е. уровнем сформированности навыков и умений во всех видах речевой деятельности, определенным соотношением говорения, слушания, чтения, письма; языковым материалом, темами и ситуациями в сферах общения и самими сферами общения.

3. Обучение на продвинутом этапе вызывает определенные трудности, связанные с условиями обучения, для преодоления которых требуется перестройка существующей системы работы (главный упор делается на самостоятельную и лабораторную работу студентов) и создание новых учебников и пособий.

Использованная литература.

1. Миролубов А.А., Иевлева З. Н. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения. — В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1971.

2. Васильева А.А. Программа по стилистике русского языка для иностранцев. М, 1971.

3. Рожкова Г.И., Добровольская В.В., Мерзон С.Н. Характеристика продвинутого этапа. Тезисы юбилейной конференции кафедры русского языка естественных факультетов. М., 1973.

4.Дорофеева Т.М., Маковецкая Р.В., Рассудова О.П., Степанова Е.М. Квопросу об отборе грамматики для начального этапа обучения. — В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1971.

5.Муравьева Л.С, Самодова В.А. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся в нефилологических вузах СССР М., 1970.

Т.М. Балыхина

КЛАССИФИКАЦИЯ ТЕСТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Следует оговориться, что единой системы классификации тестов к настоящему времени педагогической наукой еще не выработано. Существует множество классификаций, разработанных на разных основаниях (по особенностям используемых в тесте задач, по объективности оценивания, по материалу, предъявляемому испытуемому и т.п.)

В зарубежной педагогике термин **test**, возникнув как название специфической формы контроля, стал употребляться для обозначения любого контролирующего задания, в том числе в качестве синонима понятий «контрольная работа», «зачет», «экзамен». При расширенном толковании термина test-тесты делятся на две большие группы — **субъективные** (subjective ts.) и **объективные** (objective ts.). Известный американский лингвист, методист и тестолог Р.Ладо — автор серьезного, полного исследования, проведенного в 60-е гг. XX века, «Language Testing* — к субъективным тестам относил перевод, сочинение, диктант, подчеркивая при этом возможность разнохарактерных ответов испытуемых и затруднительность в силу этого объективной оценки выполненных работ. Р.Ладо не без основания высказывался в пользу объективных тестов, которые, будучи правильно составленными, могут явиться действенным, надежным, удобным средством контроля знаний, навыков и умений в области иностранных языков.

Исчерпывающую классификацию по 1) целевым, функциональным и содержательным признакам, а также 2) по формальным признакам осуществили И.Рапопорт, Р.Сельг, И.Соттер в пособии для учителей «Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе». Они выделили следующие подгруппы тестов:

1.1. По цели применения:

- констатирующие тесты;
- диагностирующие тесты;
- прогностические тесты.

1.2. По виду осуществляемого контроля:

- тесты текущего контроля;
- тесты рубежного контроля (получетверти, семестра);
- тесты итогового контроля (конец учебного года);
- тесты заключительного контроля (окончание курса обучения).

1.3. По статусу контролирующей программы:

- стандартизированные тесты;
- нестандартизированные тесты.

1.4. По объекту контроля:

- тесты, измеряющие усвоение языкового материала (навыки);
- тесты, измеряющие сформированность речевых умений.

1.5. По характеру контролируемой деятельности:

- тесты лингвистической компетенции;

- тесты коммуникативной компетенции.

1.6. По направленности тестовых заданий:

- дискретные тесты;
- глобальные тесты.

1.7. По соотношению с нормами или критериями:

- тесты, ориентированные на нормы и
- тесты, ориентированные на критерии.

Классификация тестов по формальным признакам включает:

2.1. По структуре и способу оформления ответа:

- избирательные тесты;
- тесты со свободно конструируемым ответом.

2.2. По характеру выборочных ответов:

- альтернативные тесты;
- тесты множественного выбора;
- тесты перекрестного выбора.

2.3. По гомогенности заданий:

- тесты на скорость, состоящие из равнотрудных заданий;
- тесты на сложность, состоящие из всё более усложняющихся к концу заданий.

2.4. По способу презентации речевого стимула:

- с использованием технических средств обучения;
- без использования технических средств обучения.

2.5. По использованию средств оперативной обратной связи:

- машинные;
- безмашинные (Указ.соч., сс.86-87).

Поясним некоторые понятия, составляющие классификацию видов тестов.

Так, **констатирующий** тест (achievement ts.) (тест учебных достижений, тест успеваемости) направлен на проверку уровня владения конкретным языковым материалом и степени сформированности речевых навыков и умений за определенный период обучения. У **прогнозирующих** (прогностических) и **диагностирующих** (диагностических) тестов иные цели применения. Первые (prognostic ts.) предназначены для выявления возможных будущих успехов индивидуума, которые зависят от имеющихся у него потенциальных способностей в овладении иностранным языком. Диагностический тест (diagnostic ts.) создается для выявления наиболее слабых знаний в области языковых навыков, причин отставания изучающего иностранный язык. На основании результатов диагностического теста, как правило, принимаются соответствующие меры по устранению этих причин.

Тесты, различающиеся по временной направленности осуществляемого контроля, включают: **тесты ретроспективного контроля** — отсроченной проверки усвоения ранее изученного материала, а также **тесты текущего и промежуточного контроля** (progress achievement ts.) — измеряют прирост знаний, навыков и умений по изучаемому русскому (иностранному) языку за определенный отрезок времени (в соответствии с календарно-тематическим планом педагога, кафедры, в соответствии с программой). Несмотря на то, что такие тесты «привязаны» к текущему учебному материалу и конкретным задачам этапа обучения, при их составлении должны учитываться и более общие учебные задачи, достижение которых ожидается к концу курса обучения. Т.е. существует обязательная преемственность между тестами текущего и итогового контроля, что позволяет реализовывать важные требования контроля: систематичность, объективность, поэтапный характер. Систематический контроль, обеспечиваемый тестами, выполняет роль информационного канала обратной связи, позволяет следить за усвоением разделов, тем, программ.

Вышеназванные тесты выполняют оценочную, констатирующую и диагностическую роль в процессе овладения РКИ.

Итоговый тест (final achievement ts.) в отличие от текущего и промежуточного, может быть подготовлен независимыми, официальными экзаменационными комиссиями. Его содержание связывается с пройденным по учебной программе материалом: результаты в таком случае констатируют успешность / неуспешность прохождения материала, либо ориентируют на цели, задачи обучения и определяют соответствие (полное, частичное) / несоответствие уровня сформированности умений и навыков намеченным целям. Итоговые тесты могут применяться для установления сертификационного уровня владения русским (иностранном) языком.

По статусу контролируемой программы (к примеру, программа основывается на требованиях к совокупности знаний, навыков и умений по данному предмету в рамках определенного уровня), а также по способу составления и применения тесты можно разделить на **стандартизированные, локально стандартизированные** и **нестандартизированные**. Поскольку раньше отечественная система контроля не была сориентирована на тестовые формы проверки (хотя последние во многих педагогических коллективах использовались регулярно), в учебном процессе для текущей проверки применялись только преподавательские тесты (квизы). Понятно, что в них было необязательным соблюдение всех показателей качества теста. Локально стандартизированные тесты (их еще называют «промежуточными» тестами) проходят процедуру апробации на ограниченном контингенте испытуемых: группа, курс. В процессе апробации проверяются их качественные характеристики, что позволяет по рекомендации компетентных специалистов, экспертов перевести тест в ранг стандартизированного.

Что же такое стандартизированный тест?

Данный тест, во-первых, составляется группой специалистов, в которую входят опытные преподаватели-методисты, лингвисты, тестологи. Их задача состоит в том, чтобы осуществлять обоснованный отбор содержания обучения, которое проверяется тестами, его квантификацию, тщательный анализ когнитивной и речевой деятельности учащихся. Преподавательские тесты обычно составляются одним-двумя преподавателями для контроля навыков, умений, знаний учащихся, которых обучают данные педагоги.

Стандартизированные тесты охватывают, как правило, учебный курс, носят комплексный характер, включают субтесты, проверяют в совокупности все языковые и речевые аспекты обучения. Цель преподавательских тестов, как уже указывалось, может состоять в проверке освоения небольших фрагментов учебного материала.

Стандартизированный тест подвергается тщательной экспериментальной проверке, в результате чего устанавливается соответствие теста таким показателям качества, как валидность, надежность, технологичность, дифференцирующая сила тестовых заданий и т.д. В процессе подготовки и применения стандартизированных тестов обязательно используется математико-статистический аппарат. Стандартизация включает в себя окончательное редактирование теста по итогам экспериментальных апробаций (см. также: Словарь терминов и понятий тестологии, с.79).

Объектами контроля в тесте может быть лингвистическая компетенция (linguistic ts.), и в таком случае тест измеряет усвоение языкового материала, навыки владения им. Коммуникативный, прагматический тест измеряет уровень сформированности коммуникативно-речевых умений.

Заметим, что концепция прагматического тестирования формировалась в зарубежной педагогике в 70-е годы. В ней отражались изменения в подходе к языку и, как следствие, новые веяния в методике обучения иностранным языкам. На первый план выдвигался коммуникативный аспект языка; коммуникативная цель становилась главной в обучении языку. Все это, естественно, не могло не сказаться на теории и практике тестирования.

Прагматические тесты, по мнению Дж.У.Оллера (см. Practical ideas for Language Teachers from a quarter century of Language testing, 1987), должны отвечать следующим критериям: они должны требовать от обучаемого использования естественного контекста в речевой последовательности; требовать понимания

и продуцирования значащих последовательностей элементов языка в их соотношении с экстралингвистическим контекстом. Целям прагматического тестирования служат, по Дж.У.Оллеру, ответы на вопросы по предъявленной картинке или ее описание, устное интервью, изложения и сочинения, пересказ, перевод.

Действительно, стремление придать процедуре тестирования естественный характер и приблизить ее к ситуациям реального общения, внимание к экстралингвистическим компонентам процесса коммуникации — несомненное достоинство прагматического тестирования, позволяющего оценить коммуникативную компетенцию испытуемых.

В. Коккота, И. Рапопорт положительно оценивают прагматические тесты в том числе и потому, что они построены на использовании вероятностного прогнозирования на уровне микро-, мини-, макроконтракста, поскольку овладение языком есть «процесс создания соответствующей системы, функционирующей на вероятностной основе» (Рапопорт И. и др., 1987, с.55).

По направленности тестовых заданий на комплексную или выборочную проверку специфических трудностей различают **интегральный** (global ts.) и **дискретный** (discrete-point ts.) **тесты**. Интегральные тесты дают возможность осуществить комплексную проверку иноязычной компетенции; направлены на определение уровня сформированности не отдельных навыков, отдельных умений, а их совокупности.

Узконаправленные дискретные тесты измеряют степень владения отдельными элементами/аспектами языка; выявленные при этом трудности могут быть учтены при разработке корректировочных курсов по фонетике, грамматике, лексике.

В свою очередь по широте контролируемого аспекта (аспектов) тест может быть охарактеризован как **локальный** (включает в проверку определенный фрагмент усвоенного материала), **выборочный** (включает в контроль наиболее трудные для данного контингента иностранных учащихся фрагменты учебной программы по языку), **сплошной** (соединяет в себе, к примеру, все языковые аспекты, подлежащие усвоению на конкретном этапе).

Еще одним основанием для классификации тестов служит их ориентированность на нормы или критерии. Так, **нормативно-ориентированный** или **нормо-ориентированный тест** (norm-referenced ts.), использование которого связано с нормативно-ориентированной интерпретацией результатов, определяет уровень языковой и/или коммуникативной компетенции изучающего иностранный язык относительно других изучающих и относительно некоторой нормы, т.е. предназначается для определения сравнительного места, рейтинга каждого из тестируемых. Нормы в свою очередь могут соотноситься с возрастными показателями (данные по тестам группируются по возрастному принципу), с продолжительностью обучения, с полом, национальностью и др.

Критериально-ориентированные тесты (criterion-referenced ts.) (тесты с критериально-ориентированной интерпретацией) выявляют, что индивид знает, умеет делать с помощью иностранного языка, а не то, как его результаты соотносятся с результатами других тестирующихся. Т.е. этот вид тестов предназначен для определения уровня обученности, возможностей испытуемого относительно некоторого критерия, а не групповых норм. Число заданий в критериально-ориентированных тестах бывает значительно большим, чем в нормативно-ориентированных. Это связано с тем, что при создании тестов, ориентированных на критерий, содержание дисциплины отображается по максимуму, включаются различные по степени легкости-трудности задания, при этом основное их число должно соответствовать заданной критериальной трудности.

Разработка тестов такого рода связана:

- с четким, детализированным определением содержания для более репрезентативной выборки заданий;
- с заранее установленными стандартами выполнения теста и критериальными баллами, в которых отражаются требования по предмету;

- с уровнем трудности заданий (содержательная валидность), который должен как можно более адекватно отображать содержание предмета.

Возросшая роль правильной интерпретации данных по тесту дала основание для выделения третьего вида интерпретации — **предметно-педагогической**, позволяющей из генеральной совокупности заданий определить, что испытуемый знает и чего не знает. Вывод выстраивается через логическую цепочку: содержание учебной дисциплины → генеральная совокупность заданий для измерения знаний и умений → тест как выборка заданий из этой совокупности → ответы испытуемого → вероятностный вывод о его знаниях и умениях в конкретной учебной дисциплине (см. о Domain-referenced Testing у Аванесова, 2002, сс.202-203; у Hively W.(Ed)/ Domain Referenced Testing. N-J, 1974).

Итак, критериально-ориентированные тесты, используя в тех случаях, когда следует четко определить знания, умения, навыки, задать их верхние и нижние пределы, просто необходимы для оценки уровня учебных достижений учащихся.

В тех случаях, когда учащийся решает задачи творческого уровня и при этом определить верхний предел сложно, предпочтение отдается нормативно-ориентированным тестам. Кроме того, нередко в одном тесте возможно совмещение обоих подходов. Российская государственная система — TORFL — использует критериально-ориентированные тесты, позволяющие любому человеку подвергнуться процедуре тестирования с целью выявления своего уровня владения русским языком как иностранным и сравнить этот уровень с заданными требованиями, образцами, критериями.

Группировка тестов по формальным (конструктивным, внешним и т.д.) **признакам** будет подробнее рассмотрена в параграфе, посвященном формам, композиции (термин В.С.Аванесова) тестовых заданий. Заметим, что по способам осуществления тест может быть как устным, так и письменным: отличие состоит в форме предъявления тестовых заданий, и в способе их выполнения.

В основе разделения тестов на **машинные** и **безмашинные** лежит следующий критерий — способ презентации стимула и возможности оперативной обратной связи. В напечатанном виде, в магнитофонной записи или совмещением этих способов предъявляются **безмашинные тесты**. Их выполнение проверяется с помощью контрольных матриц, ключей, позволяющих максимально сократить время обработки результатов.

Сейчас все активнее применяются машинные, компьютерные тесты. Заложена в них контролирующая программа позволяет без вмешательства тесторов сразу же после выполнения суммировать баллы за совокупность заданий, к примеру за субтест.

Т.Е. Нестерова

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ СИСТЕМЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Последнее десятилетие в развитии теории и практики преподавания русского языка характеризуется введением тестовых систем, позволяющих определить уровень сформированное коммуникативной компетенции по русскому языку иностранных граждан, независимо от времени и места их обучения. Создание систем тестирования является закономерным этапом развития лингводидактики, а также создает предпосылки для интеграции российского образования в единое европейское общеобразовательное пространство, служит основой для конвертируемости языковых сертификатов, выдаваемых в России, и аналогичных языковых документов. Широкое распространение систем тестирования по РКИ повлияло и на весь процесс образования в целом. Впервые была предпринята попытка введения Единого экзамена для выпускников общеобразовательных учреждений, что дает возможность более дифференцированного подхода к оценке уровня образовательных достижений, в отличие от традиционной пятибалльной шкалы. Единый экзамен может рассматриваться также как своего рода социальный эксперимент, так как предоставляет равные стартовые возможности всем выпускникам школ для получения высшего образования в условиях рыночной экономики.

Предметом рассмотрения данной работы являются:

1. системы тестирования по русскому языку как иностранному;
2. принципы, лежащие в основе ЕГЭ, его структура и содержание.

1.1. Система ТРКИ (авторы и разработчики: МГУ им. М. В. Ломоносова, РУДН, СПбГУ)

Тест на получение сертификата ТРКИ является одним из компонентов Государственной системы тестирования, определяющей уровни владения русским языком как иностранным. Унифицированная система ТРКИ позволяет определить и сертифицировать уровень владения русским языком как иностранным вне зависимости от места, времени и формы обучения.

Система ТРКИ включает шесть сертифицируемых уровней:

Элементарный сертификационный уровень (ТЭУ)

(120 уч. часов)

Достижение данного уровня владения русским языком позволяет иностранцу удовлетворять элементарные коммуникативные потребности при общении с носителем языка в минимальном наборе ситуаций, ограничиваясь при этом минимальным набором языковых средств.

Тест включает 5 компонентов (субтестов).

Чтение (45 мин.)

Кандидат способен прочитать краткое описание ситуации и ответить на вопрос; понять основную и дополнительную информацию небольшого адаптированного художественно-публицистического текста.

Письмо (50 мин.)

Кандидат способен прочитать текст биографического характера и ответить письменно на вопросы. Кандидат способен написать (5 фраз) о себе, о друге, о семье, о рабочем дне, о том, как он проводит свободное время, с опорой на вопросы.

Аудирование (25 мин.)

Кандидат способен соотнести смысл услышанной фразы с ее письменным синонимом; понимать основную информацию (тему, основное содержание, коммуникативные намерения) коротких диалогов и монологов.

Говорение (45 мин.)

Кандидат способен участвовать в диалогах в ситуации повседневного бытового общения; поддержать беседу о себе, о друге, о семье, о рабочем дне, о свободном времени.

Языковая компетенция (50 мин.)

Кандидат должен владеть грамматическими и лексическими навыками оформления высказываний, реализующих определенные интенции в ограниченном наборе ситуаций.

Лексический минимум для ТЭУ составляет 760 единиц.

Базовый сертификационный уровень (ТБУ)

При условии владения русским языком на элементарном уровне для достижения данного уровня требуется около 180-200 уч. часов.

Достижение данного уровня владения русским языком позволяет кандидату удовлетворять самые необходимые коммуникативные потребности в определенных ситуациях, связанных с повседневной жизнью при общении с носителями языка. Базовый уровень обеспечивает также минимально необходимую базу для занятий какой-либо профессиональной деятельностью в ограниченном объеме.

Тест включает 5 компонентов (субтестов).

Чтение (50 мин.)

Кандидат способен прочитать и извлечь основную информацию из коротких простых текстов, взятых из разных аутентичных источников (названия журналов и газет, вывески, надписи, указатели,

объявления и др.); понять основную и дополнительную информацию адаптированных текстов страноведческого, информационно-публицистического и социально-бытового характера.

Письмо (50 мин.)

Кандидат способен изложить основное содержание текста-источника, опираясь на вопросы; написать короткое письмо, записку, поздравление и др.

Аудирование (30 мин.)

Кандидат способен понимать основную информацию (тему, указание на место, время, причину и т. д.), представленную в отдельных диалогах и монологах социально-бытового и социально-культурного характера.

Говорение (50 мин.)

Кандидат способен инициировать диалог и выразить свое коммуникативное намерение в простых ситуациях стандартного типа; способен поддержать беседу о себе, друге, семье, учебе, работе, изучении иностранного языка, рабочем дне, свободном времени, родном городе, здоровье, погоде, а также построить собственное высказывание на базе прочитанного текста.

Языковая компетенция (50 мин.)

Кандидат должен владеть грамматическими и лексическими навыками оформления высказываний, реализующих определенные интенции в ограниченном наборе ситуаций.

Кандидат должен владеть лексическим минимумом в объеме 1300 единиц.

Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1)

При условии владения русским языком на базовом уровне для достижения данного уровня требуется около 160-180 уч. часов. (При обучении с нуля необходимо примерно 440-460 часов.

Достижение данного уровня владения русским языком позволяет кандидату удовлетворять основные коммуникативные потребности в реальных ситуациях общения с носителями языка в бытовой и социально-культурной сферах.

Сертификат данного уровня необходим для поступления в российский вуз с обязательным последующим изучением русского языка, предусмотренным соответствующими образовательными стандартами. В этом случае, помимо данного экзамена, кандидат должен сдать дополнительный тестовый модуль по русскому языку с учетом его профессиональной ориентации.

Тест включает 5 компонентов (субтестов):

Чтение (50 мин.)

Кандидат способен читать небольшие аутентичные тексты из газет, журналов, книг; понимать общее содержание прочитанного, отдельные детали, выводы и оценки автора.

Письмо (60 мин.)

Кандидат способен передать основное содержание прочитанного или прослушанного текста на предложенную тему; написать текст из 20 предложений на одну из предложенных тем: о себе, своей семье, учебе, изучении иностранного языка, рабочем дне, свободном времени, родном городе, здоровье, погоде.

Аудирование (35 мин.)

Кандидат способен понимать короткие диалоги и извлекать фактическую информацию (тема, время, отношения, характеристика объектов, цели, причины); понимать развернутые диалоги и выражать свое отношение к высказываниям и поступкам говорящих; понимать звучащие объявления, новости, информацию социально-культурного характера).

Говорение (60 мин.)

Кандидат способен участвовать в диалогах в достаточно широком круге ситуаций повседневного общения, начинать, поддерживать и завершать диалог; вести беседу на различные темы (о

себе, о работе, профессии, интересах, о стране, городе, вопросах культуры и т. д.); построить собственное высказывание на базе прочитанного текста социально-культурного характера.

Языковая компетенция (60 мин.)

Кандидат должен владеть грамматическими и лексическими навыками оформления высказываний в соответствии с интенциями, возникающими в простых ситуациях стандартного типа.

Кандидат должен владеть лексическим минимумом в объеме 2300 единиц.

Второй сертификационный уровень (ТРКИ-2)

При условии владения русским языком на I сертификационном уровне для достижения данного уровня требуется около 720 учебных часов.

Экзамен обеспечивает конечную квалификацию высокого уровня коммуникативной компетенции во всех сферах общения. Этот уровень владения русским языком необходим для специалистов гуманитарного, инженерно-технического, естественно-научного профилей. Получение диплома бакалавра, магистра, а также кандидата наук по перечисленным выше специальностям (за исключением специалистов-филологов, переводчиков, редакторов, журналистов, дипломатов, менеджеров, ведущих свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе, для которых данный экзамен является промежуточным) в российских вузах предусматривает наличие у кандидата данного сертификата, а также сертификата о владении русским языком в профессиональной среде.

Тест включает в себя 5 компонентов (субтестов):

Чтение (60 мин.)

Кандидаты могут читать различные публицистические и художественные тексты описательного и повествовательного характера с элементами рассуждения, а также смешанные типы текстов с эксплицитно выраженной авторской оценкой.

Письмо (55 мин.)

Кандидаты могут писать планы, тезисы, конспекты на основе услышанного и прочитанного; писать собственные письменные тексты информативного характера в форме личного или официального делового письма, а также тексты делового характера (заявления, запросы, объяснительные записки и т. д.).

Аудирование (35 мин.)

Кандидаты могут понимать диалоги на бытовые темы с эксплицитно выраженным отношением говорящих; радионовости, объявления рекламного характера; диалоги из художественных фильмов и телевизионных передач с эксплицитно выраженным характером межличностных отношений.

Говорение (45 мин.)

Кандидаты могут поддерживать диалог, реализуя заранее предложенную тактику речевого общения; выступать инициатором диалога-расспроса; рассказывать об увиденном, выражать собственное мнение и давать оценку увиденному; анализировать проблему в ситуации свободной беседы.

Языковая компетенция (90 мин.)

Кандидаты способны продемонстрировать умение адекватно воспринимать и употреблять лексические и грамматические средства языка, обеспечивающие правильное языковое оформление высказываний.

Кандидат должен владеть лексическим минимумом в объеме 10 000 единиц.

Третий сертификационный уровень (ТРКИ-3)

При условии владения русским языком на II сертификационном уровне для достижения данного уровня требуется около 280 учебных часов.

Экзамен обеспечивает конечную квалификацию высокого уровня коммуникативной компетенции во всех сферах общения. Данный уровень общего владения русским языком необходим для

специалистов следующих направлений: специалистов-филологов, переводчиков, редакторов, журналистов, дипломатов, менеджеров, ведущих свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе. Получение диплома бакалавра, специалиста и магистра перечисленных выше специальностей (за исключением специалистов и магистров филологов, для которых данный экзамен является промежуточным) в российских вузах предусматривает наличие у кандидата данного сертификата, а также сертификата о владении русским языком в профессиональной сфере.

Тест состоит из 5 компонентов (субтестов):

Чтение (60 мин.)

Кандидаты могут понимать и адекватно интерпретировать тексты, относящиеся к социально-культурной (с достаточно высоким уровнем содержания прецедентной информации) и официально-деловой (представленной как текстами постановлений, законов, так и текстами официальных сообщений) сферам общения, а также читать русскую художественную литературу.

Письмо (75 мин.)

Кандидаты могут писать проблемный конспект, реферат, формальное/неформальное письмо, сообщение на основе услышанного и прочитанного, демонстрируя умение анализировать и оценивать предложенную информацию; могут написать собственный текст проблемного характера (статья, эссе, письмо).

Аудирование (35 мин.)

Кандидаты могут понимать аудиотекст как целое, понимать детали, отношение говорящего к предмету речи и оценивать услышанное (радио- и телепередачи, отрывки из кинофильмов, записи речей публичных выступлений и т. д.)

Говорение (45 мин.)

Кандидаты могут поддерживать диалог, используя вариативные языковые средства для реализации различных целей и тактик речевого общения; выступать инициатором диалога-беседы, представляющей собой разрешение конфликтной ситуации в процессе общения; строить монолог-рассуждение на морально-этические темы; в ситуации свободной беседы отстаивать и аргументировать собственное мнение.

Языковая компетенция (90 мин.)

Ожидается, что кандидаты проявят знание языковой системы, демонстрируя понимание и навыки употребления языковых единиц и структурных отношений, необходимых при понимании и оформлении отдельных высказываний, а также высказываний, являющихся частью оригинальных текстов или их фрагментов.

Кандидат должен владеть лексическим минимумом в объеме 12 000 единиц, при этом к активной части словаря относится 7000 единиц.

Четвертый сертификационный уровень (ТРКИ-4)

При условии владения русским языком на III сертификационном уровне для достижения данного уровня требуется около 180 учебных часов.

Экзамен подтверждает высокий уровень владения русским языком, близкий к уровню носителя языка. Данный уровень необходим специалистам, ведущим все виды преподавательской и научно-исследовательской деятельности в сфере русского языка.

Тест состоит из 5 компонентов (субтестов):

Чтение (60 мин.)

Кандидаты могут понимать и адекватно интерпретировать оригинальные тексты любой тематики: абстрактно-философские, тексты профессиональной ориентации; публицистические и художественные тексты, обладающие под-текстовыми и концептуальными смыслами.

Письмо (80 мин.)

Кандидаты могут писать собственные тексты, отражающие личные представления о предмете речи, и тексты воздействующего характера.

Аудирование (45 мин.)

Кандидаты могут максимально полно понимать содержание радио- и телепередач, отрывков из кинофильмов, телеспектаклей, радиопьес, записей речей публичных выступлений и т. д., адекватно воспринимая социально-культурные и эмоционально-экспрессивные особенности речи говорящего, интерпретируя прецедентные высказывания и имплицитно выраженные смыслы.

Говорение (50 мин.)

Кандидаты могут достигать любых целей коммуникации в ситуации подготовленного и неподготовленного монологического и диалогического общения, в том числе и публичного, демонстрируя умение реализовать тактику речевого поведения, характерную для организатора коммуникации, который стремится воздействовать на слушателя

Языковая компетенция (60 мин.)

Кандидаты способны проявить знание языковой системы, демонстрируя понимание и навыки употребления языковых единиц и структурных отношений, необходимых при понимании и оформлении отдельных высказываний, а также высказываний, являющихся частью оригинальных текстов или их фрагментов, с учетом их стилистически маркированного использования.

Кандидат должен владеть лексическим минимумом в объеме 15 000 единиц, при этом к активной части словаря относится 8000 единиц.

Оценка результатов тестирования.

Обработка и оценка результатов тестирования по непродуктивным видам речевой деятельности (аудирование и чтение), а также по субтесту «Грамматика, лексика», осуществляется при помощи контрольных матриц.

Обработка и оценка результатов тестирования по продуктивным видам речевой деятельности (говорение и письмо) осуществляются при помощи рейтерских таблиц.

Прошедшим тест считается тестируемый, набравший 75% по каждому из субтестов (для ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-I) и 66% (для ТРКИ-II, ТРКИ-III и ТРКИ-IV). Допускается снижение уровня оценки до 70% (для ТЭУ, ТБУ и ТРКИ-I) и 60% (для ТРКИ-I, ТРКИ-III и ТРКИ-IV) по одному из субтестов при получении проходной суммы баллов по всему тесту.

Информация о системе ТРКИ представлена на сайте Центра тестирования СПбГУ: www.russian4foreigners.spb.ru/testing_center/

На сайте содержится информация о Центре тестирования, порядке регистрации кандидатов, получения сертификатов, а также описание уровней общего владения русским языком и требований к речевым умениям по видам речевой деятельности.

На сайте Центра тестирования МГУ www.philol.msu.ru/rus/kaf/testcentre/ представлены:

- описание уровней общего владения русским языком
- структура тестов
- фрагменты типовых тестов (ТБУ, ТРКИ-I, ТРКИ-II)
- информация о сертификатах
- общая информация о Центре тестирования

1.2. Система уровней «Русский язык повседневного общения» Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина

На сегодняшний день представлена тремя сертифицируемыми уровнями: Уровень элементарного общения: кандидат может устанавливать и поддерживать социальные контакты в стандартных ситуациях повседневного общения; владеет минимумом языковых средств (60-80 ауд. ч.).

Предпороговый (базовый уровень): кандидат может решать практические задачи в стандартных ситуациях повседневной жизни, устанавливать и поддерживать межличностные контакты; владеет стандартным набором языковых средств (160-200 ауд. ч.).

Пороговый уровень: Кандидат может решать практические задачи в типичных ситуациях повседневной жизни в профессиональной и учебной сферах, поддерживать социально-деловое взаимодействие; владеет основными средствами русской языковой системы (400—480 ауд. ч.).

Формат экзаменов:

Уровень элементарного общения

Время	Цель	Тип задания
Тест 1. Чтение		
20 мин.	Полное понимание	3 текста: - биографический текст; - историческая справка; - диалог; По 5 заданий на выбор соответствия; Выбор одной из реплик для реакции на формулу речевого этикета
Тест 2. Письмо		
15 мин.	- Написать факс; -Написать поздравительную открытку -	- Ответить на факс; - По ситуации открытку
Тест 3. Лексика. Грамматика		
15 мин.	- Род, число (имя, глагол); - Словосочетание; Падежные формы (П.п., В.п., Д.п.)	30 заданий на выбор одного правильного варианта из трех
Тест 4. Аудирование		
10 мин.	Полное понимание	5 диалогов на бытовую тематику; 5 заданий на поиск соответствия
Тест 5. Устный экзамен		
10 мин.	- Реагирование; - Инициирование	- Ответить на реплики партнера по заданной ситуации; -Начать диалог в соответствии с заданными 3 ситуациями кандидаты ведут диалог друг с другом)
Предпороговый (базовый уровень)		
Тест 1. Чтение		
30 мин.	- Полное понимание (диалог, реклама, объявления, анонс, справка, прогноз погоды, записка);	5 текстов; 5 заданий на выбор одного варианта из трех
- Понимание основного содержания (проблемный текст из газеты)		
Тест 2. Письмо		
30 мин.	- Написать письмо	- Ответить на письмо (5 пунктов), используя орфографию
Тест 3. Лексика. Грамматика		
30 мин.	- Предложно-падежные формы;	- 30 заданий (выбор 1 варианта из трех);

- Структура предложения (субъектно-предикативная); - Модальность	- 20 заданий (выбор 1 варианта из трех); - 10 заданий (выбор 1 варианта из трех)	
Тест 4. Аудирование		
20 мин.	- Полное понимание;	- 1 диалог на бытовую тематику (2 задания на поиск соответствия); 1 диалог (1 задание записать информацию)
- Понимание основной информации (анонсы фильмов, новости культуры, спорта)	- 2 текста (2 задания на поиск соответствия)	
Тест 5. Устный экзамен		
10 мин.	- Вступление в социальный контакт;	- Кандидаты знакомятся друг с другом (5 вопросов);
- Решение задачи в стандартных ситуациях	- 2 ситуации	
Пороговый уровень		
Тест 1. Чтение		
45 мин.	- Полное понимание (личная переписка, официальные письма)	13 заданий на выбор 1 варианта из 4 к текстам объемом до одной страницы, соответствующим 5-6 ситуациям
- Понимание основного содержания (справочники, путеводители, проспекты курсов, объявления об услугах, информационные статьи); Понимание выборочной информации (реклама, объявления, анонс, справка, прогноз погоды)		
Тест 2. Письмо		
Время	Цель	Тип задания
45 мин.	- Заполнить бланк;	- Свободно конструируемый ответ;
Написать письмо	- Свободно конструируемый ответ по ситуации (8 пунктов)	
Тест 3. Лексика. Грамматика		
45 мин.	- Устное высказывание;	45 заданий (выбор 1 варианта из 4);
- Письменный текст (лексика);	10 заданий (выбор 1 варианта из 4);	
Письменный текст (грамматические формы и средства связи)	30 заданий (выбор 1 варианта из 4)	
Тест 4. Аудирование		
25 мин.	- Понимание выборочной информации (анонсы радио- и телепередач, телефонная информация, реклама, прогноз погоды);	9-10 заданий к текстам по 8 ситуациям на выбор 1 правильного варианта из 4

- Понимание основного содержания (объявления, политические и др. новости по радио и телевидению);		
Полное понимание (инструкции, информация ГАИ, ГИБДД и др. гос. служб		
Тест 5. Устный экзамен		
35 мин. (15 мин. беседа, 20 мин. подготовка)	Решение задачи (2 ситуации); - Тематическая беседа (4 ситуации);	Кандидаты беседуют друг с другом по заданным ситуациям и программе, по очереди выступая в роли инициатора

Обработка и оценка результатов тестирования по непродуктивным видам речевой деятельности (аудирование и чтение), а также по субтесту «Грамматика, лексика» осуществляется при помощи контрольных матриц.

Обработка и оценка результатов тестирования по продуктивным видам речевой деятельности (говорение и письмо) осуществляются при помощи рейтерских таблиц.

Если кандидат набрал не менее 65% пяти частей теста, то тест пройден успешно. В случае, если кандидат не набрал 65% по одной из частей теста, то он имеет право пересдать эту часть в течение года. Показатели по основным частям теста засчитываются по результатам предыдущего тестирования.

Материалы с сайта: www.pushkin.edu.ru

Таким образом, тестирование по русскому языку как иностранному (общее владение) представлено двумя действующими системами: с системой ТРКИ и системой «Русский язык повседневного общения». Каждая из этих систем имеет ряд своих достоинств и недостатков. В настоящее время на основании приказа Министерства образования создана рабочая комиссия по разработке методических основ единой системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку. Новые тестовые материалы не противоречат системам ТРКИ и «Русский язык повседневного общения» и являются естественным этапом их развития. В состав данной комиссии вошли коллективы-разработчики этих двух тестовых систем. Пока новые тестовые материалы находятся в стадии разработки, сертификаты, выдаваемые от имени этих двух систем, будут действительны и после внедрения новой системы. Основные принципы создания новых тестовых материалов были изложены в докладе «Российская система тестирования по РКИ: Современное состояние и перспективы развития» на X конгрессе МАПРЯЛ. (Материалы X конгресса МАПРЯЛ, Пленарные заседания: сборник докладов, т. П, СПб., 2003, с. 127-140.)

Таблица 1: Соотношение уровней коммуникативной компетенции систем ТРКИ и «Русский язык повседневного общения» с уровнями, выделяемыми Советом Европы и ALTE.

Совет Европы	ALTE	ТРКИ<	Русский язык повседневного общения
Basic user A1 2	Breakthrough Waystage	ТЭУ ТБУ	Уровень элементарного общения Предпороговый (базовый) уровень
Independent user B1 B	Threshold Vantage	ТРКИ-I ТРКИ-II	Пороговый уровень Постпороговый уровень
Proficient user C1 C2	Effective proficiency Mastery	трки-III ТРКИ-IV	Уровень профессионального общения Уровень носителя языка

1.3. На основе анализа коммуникативных потребностей, связанных с использованием русского языка, система уровней владения русским языком разрабатывается в двух направлениях: общее владение и владение языком в специальных целях (с учетом профессиональной ориентации).

Российская система тестирования предполагает создание типовых стандартизированных тестов по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации учащихся. Эти

дополнительные модульные тесты, в первую очередь, предназначены для иностранных абитуриентов и учащихся (студентов, бакалавров, магистров и аспирантов) российских вузов.

Профессионально-ориентированные тесты могут также использоваться и для определения уровня коммуникативной компетенции иностранцев, получающих высшее образование или уже работающих по специальности у себя на родине и в других странах.

На сегодняшний день в систему профессионально-ориентированных (входят следующие модули:

ТРКИ-I - филологический, инженерно-технический, медико-биологический, экономический;

ТРКИ-II - журналистика, «История. Социология. Политология»;

ТРКИ-III - филологический.

В ряде публикаций последних лет особо подчеркивается необходимость разделения обучения русскому языку как средству получения специальности и обучения русскому языку как средству профессионального общения.

Наличие в системе ТРКИ профессионально-ориентированных тестов делового общения соответствует, таким образом, логике данной тестовой системы: наличие типовых тестов двух типов: общего владения и профессионального владения.

1.4. Система уровней владения русским языком как средством делового общения, разработанная МГУ им. М. В. Ломоносова в рамках Международной научно-практической программы «Русский язык в деловом общении». Эта система соотносится с российской государственной системой уровней владения русским языком как иностранным и представлена четырьмя уровнями.

Уровень 1. (АУПДО) Адаптационный уровень владения русским языком как средством повседневного и делового общения (500-550 уч. часов).

Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о том, что тестируемый может вступать в коммуникацию на русском языке в ограниченном числе ситуаций повседневного и делового общения.

Уровень 2. (ОУДО) Основной уровень владения русским языком как средством делового общения (360-380 уч. часов).

Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о том, что тестируемый может удовлетворять свои коммуникативные потребности в сфере профессионального общения в рамках расширенного среднего уровня.

Уровень 3. (ВУДО) Высокий уровень владения русским языком как средством делового общения (280-300 уч. часов).

Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о том, что у тестируемого высокий уровень коммуникативной компетенции, позволяющий ему свободно общаться при решении широкого круга профессиональных задач.

Уровень 4. (УСДО) Уровень свободного владения русским языком как средством делового общения.

Успешное прохождение тестирования по данному уровню свидетельствует о том, что тестируемый свободно владеет русским языком на уровне высококвалифицированного переводчика в сфере профессионального общения, близким к уровню носителя языка.

Типовой стандартизованный тест по русскому языку как средству делового общения состоит из пяти субтестов:

Субтест 1. Грамматика. Лексика.

Субтест 2. Чтение.

Субтест 3. Аудирование.

Субтест 4. Письменная речь.

Субтест 5. Говорение.

Данное описание, а также фрагменты типовых тестов (Уровни 1-3) представлены на сайте МГУ им. М. В. Ломоносова: www.philol.msu.ru

1.5. Программа «Русский язык. Деловое общение. Бизнес. Коммерция»

Разработана Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина совместно с Торгово-промышленной палатой РФ. Формат экзаменов:

Базовый уровень (секретарь, референт, офис-менеджер, помощник руководителя, клерк, стенографист и т. д.)

Состоит из 5 тестов. Письменный экзамен: чтение, письмо, аудирование, лексика/ грамматика.

Устный экзамен: говорение.

Экзамен проходит в один день (4,5 часов). Проходной балл - 65%.

Базовый уровень

1. Чтение

30 мин 4 текста, 9 заданий (коммерческие письма, статья, реклама, объявления и др.)

2. Письмо

60 мин. - Написать коммерческое письмо по заданной программе;

- Составить рекламу по заданной программе;

- Заполнить бланк;

3. Лексика. Грамматика

50 мин. 8 заданий (90 позиций)

4. Понимание при аудировании

30 мин. 8 заданий, одноразовое прослушивание

(деловая беседа, реклама, объявления)

5. Устный экзамен

15 мин. 3 ситуации (беседа по заданной программе)

Средний уровень (менеджер среднего звена, сотрудник внешнеторговой организации и т. п., преподаватель среднего учебного заведения).

Состоит из 8 тестов. Письменный экзамен: чтение, письмо, аудирование, лексика, грамматика, русская цивилизация, социальное поведение.

Устный экзамен: говорение

Экзамен проходит в два дня (7,5 часов). Проходной балл - 65% (50% - в тестах по русской цивилизации и социальному поведению).

Средний уровень

1.Чтение

60 мин. 5 тестов, 40 заданий (коммерческие письма, деловой документ, статья, реклама и др.)

2.Письмо

60 мин. - Написать коммерческое письмо, заявление, резюме и др.;

- Написать рекламу и др.;

- Заполнить типовой документ (форму бизнес-плана)

3. Лексика. Грамматика (проверяются в разных субтестах)

45 мин. + 11 заданий (100 позиций) 10 заданий

60 мин. (75 позиций)

4.Понимание при аудировании

45 мин. 20 заданий (одноразовое прослушивание)

(деловая беседа, реклама, объявления и др.)

5. Социальное поведение

30 мин. Знание правил социального поведения русских. 20 заданий

6. Русская цивилизация

30 мин. Знание русской цивилизации (географические, экономические, политические сведения, духовные ценности, деловая культура. 50 заданий

7. Устный экзамен

20 мин. 2 ситуации: беседа по заданной программе

Продвинутый уровень (Топ-менеджер, администратор высшего звена, руководитель компании, представительства и т. п.)

Состоит из 4 тестов. Письменный экзамен: чтение, письмо, аудирование, знание лексики и грамматики проверяется в тестах по чтению и письму. Устный экзамен: говорение.

Экзамен проходит в два дня (5,5 часов). Проходной балл - 65%.

Продвинутый уровень

1.Чтение.

1 ч. 40 мин. 5 текстов, 40 заданий (статья, программа, бизнес-план, контракт, аналитическая статья, информационная статья, отчет, реклама, объявления и др.)

2.Письмо

1 ч. 15 мин. -Написать заключение-рекомендацию и др.

- Написать отчет и др.

- Написать объявление и др.

3.Лексика. Грамматика

Знание лексики, терминов, устойчивых словосочетаний, и грамматики проверяется в тестах по чтению;

Знание особенностей стиля проверяется в тестах по письму.

4.Понимание при аудировании

40 мин. 20 заданий, одноразовое прослушивание (беседа, интервью, переговоры, доклад, выступления, совещание, бизнес-новости и др.)

5.Устный экзамен

45 мин. 3 ситуации:

-интервью

-(кандидаты разговаривают друг с другом); переговоры

-(кандидат, экзаменатор и эксперт); сообщение, доклад, публичная речь

Система тестирования по русскому языку как средству делового общения представлена, таким образом, двумя параллельными системами: "Русский язык в деловом общении", разработанной МГУ им. М.В. Ломоносова, и системой "Русский язык. Деловое общение. Бизнес. Коммерция", разработанной Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина совместно с торгово-промышленной палатой РФ. Данная система будет включать в себя четыре уровня: базовый, основной, продвинутый и высокий.

Таблица 2: Соотношение уровней коммуникативной компетенции систем "Русский язык в деловом общении" и Русский язык. Деловое общение. Бизнес. Коммерция" с уровнями, выделяемыми ALTE и Кембриджского экзаменационного синдиката UCLES (University of Cambridge Local Syndicate) в разделе "Бизнес" BEC (Business English Certificate).

ALTE	BEC	Русский язык в деловом, общении	Русский язык. Деловое общение. Бизнес. Коммерция
Breakthrough			
2. Waystage	Уровень 1		
3.Threshold	BEC-1	Уровень 2	1. Базовый уровень
4.Vantage	BEC-2	Уровень 3	2. Средний уровень
5.Effective Operational proficiency	BEC-3	Уровень 4	3. Продвинутый уровень
6.Mastery			

В докладах X Конгресса МАПРЯЛ была подчеркнута необходимость объединения усилий творческих коллективов, разработавших системы "Русский язык в деловом общении" и "Русский язык. Деловое общение. Бизнес. Коммерция", для создания российской государственной системы тестирования по русскому языку профессионального общения (модуль "Бизнес").

В области тестирования по РКИ наметилась тенденция к объединению параллельно функционирующих тестовых систем, созданию единой системы, основанной на общих принципах.

Для разработки единой системы тестирования по РКИ (общее владение) сформирована рабочая комиссия, в состав которой входят коллективы авторов-разработчиков двух тестовых систем (ТРКИ и "Русский язык повседневного общения"). Новая система строится с учетом накопленного положительного опыта, а также тех недостатков, которые были выявлены в ходе расширенной апробации двух действующих

систем. Основой для создания единой системы служит разработанная концепция Лингводидактического описания и Требований к уровням владения РКИ.

Решение об объединении усилий для создания единой системы тестирования по русскому языку профессионального общения (модуль "Бизнес") было принято и авторскими коллективами, занимающимися разработкой этих тестов. В настоящее время подготовлены Лингводидактическое описание, Требования и Типовой тест для Базового уровня (модуль "Бизнес").

В заключение следует отметить, что введение Единого экзамена поднимает оценку уровня образовательных достижений выпускников школ на качественно новую ступень.

Использованная литература.

1. Балыхина Т.М., Клобукова Л.П., Корчагина Е.Л., Румянцева Н.М., Юрков Е.Е. Российская система тестирования по РКИ: современное состояние и перспективы развития// Материалы X конгресса МАПРЯЛ, Пленарные заседания: сборник докладов. Т.П. СПб., 2003. С. 127-140.

2. Болотов В.А., Шаулин В.Н., Шмелев А.Г. Единый экзамен и качество образования// Единый государственный экзамен: Сборник статей. М., 2002. С. 9-35.

3. Журавлева Л.С., Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Трушина Л.Б., Ускова О.А., Хавронина С.А. Концепция российской государственной системы тестирования по русскому языку профессионального общения (модуль "Бизнес")// Материалы X конгресса МАПРЯЛ. Т. IV, СПб., 2003. С.255-262.

В.И. Шляхов

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ СЦЕНАРИЕВ

В настоящее время современное языкознание, в частности, прагмалингвистика и психолингвистика, отводит языковой личности ведущую роль в дискурсе: «Если лингвистика родилась в результате осознания существования инвариантов, то теперь она в значительной мере становится наукой, изучающей варьирование на фоне инвариантов. Это такая наука, которая отныне изучает "тождественное" не просто "в себе", а в образе тысячи лиц "другого"... [Ажеж 2003: 91]. Успешность общения, то есть то, как люди участвуют в выяснении смысла сказанного, во многом зависит от их коммуникативной, социальной и психологической подготовленности. Уровень развития языковой личности определяет, каким образом человек Говорящий выполняет роли адресанта, слушающего, наблюдателя, демонстрирует статусное положение, обнаруживает признаки возраста, пола, профессии, эмоциональное состояние, соблюдает или нарушает речевые конвенции и т.п. Все эти факторы находятся в сложном взаимодействии и задают конфигурацию речевому поведению в каждом сценарном случае.

Понятно, что показать всю сложность взаимодействия социальных факторов при выстраивании сценарного поведения не представляется возможным из-за их многочисленности. Изучение научной литературы и наблюдения над речевым поведением современников позволяют увидеть в «человеческом факторе» две составляющие: социальную и личностную. Например, говорящего субъекта характеризуют языковые привычки и пристрастия, стремление быть лидером в обсуждениях или держаться в тени, склонность к эпатажу и, наоборот - склонность придерживаться условностей, господствующих в возрастном, профессиональном социуме. По мнению лингвистов, принципы формальности, этикета универсальны и легко обнаруживаются в речи. Формальному регистру речи присущи структурная определенность, лексическая, синтаксическая нормативность, высокий уровень связности, фиксированность обсуждаемых тем и т.п. [Мете, Митрофанова 1981; Формановская 2002].

Степень знакомства собеседников предопределяет жанры дискурса, в общении близких людей доминируют личные разговоры, беседы, игровые разговорные тактики и пр. Трудно представить, чтобы близкие люди вели себя друг с другом, как должностные лица, брали друг у друга интервью, устраивали конференции.

Не хотелось бы, чтобы сказанное создало впечатление, что речевое поведение жестко детерминировано логикой развития сценарных событий, социально-личностными качествами говорящих. Язык и прагматические правила ограничивают свободу говорящей личности. Эти ограничения чувствовали русские формалисты-поэты в начале прошлого века - известны попытки нарушить синтаксический и лексический порядок русской речи предпринимали Крученых, Хлебников и другие поэты, а в недавнее время эти попытки возобновили постмодернисты. И все же мера свободы, предоставляемой языком говорящей личности, достаточна, чтобы выразить мысли, упорядочить знания о внешнем мире и реализовать основные функции языка, общаясь с другими людьми. Перечислим кратко области дискурса, где проявляется свободный выбор говорящего субъекта. Развитая система синонимов в лексике и обилие семантически схожих грамматических конструкций дает возможность говорящим пользоваться различными лексико-синтаксическими регистрами речи в похожих коммуникативных ситуациях, например, объяснения для несведущего человека будут отличаться от объяснений для специалиста в определенной области знаний, разные слова будут использоваться для того, чтобы утешить ребенка и взрослого человека, и т.п. Даже в, казалось бы, жесткой системе фразеологизмов, клише, прецедентных текстов, логоэпистем свобода говорящей личности просматривается в том, как она приспособливает их к конкретным условиям общения [Бурвикова, Костомаров 2006: 13]. По этому поводу К. Ажеж пишет: «И в обычном диалоге, и в литературном произведении находит свое проявление интертекстуальность; благодаря ей обнаруживаются скрытые смыслы, фразы отсылают друг к другу, а в определенный момент она доставляет средство "снятия" неоднозначности неэллиптического выражения, которое встретилось намного раньше или появится после. Распоряжается этими темноватыми текстами, кодируя и декодируя их, психо-социальный субъект высказывания, прилежный криптолог, но также и манипулятор, не только орудующий теми неоднозначностями, что навязываются ему языком или диктуются его бессознательным, но и сознательно их создающий» [Ажеж 2003: 240]. Свобода говорящего субъекта обнаруживается также в том, как он делает вставки в звучащую речь, обозначает свое отношение к сказанному, передавая его объективно или придавая ему эмоциональные обертоны. Наконец напомним, что концовки сценариев носят открытый характер, а сами сценарии способны образовывать цепочки связанных текстов. Например, вслед за сценариями уговоров, могут быть использованы угрозы, ультиматумы или, как завершение эпизода, прекращение уговоров, достижение взаимопонимания и пр.

Как видно из сказанного, необходимость учета социологических параметров общения при анализе дискурса не вызывает сомнения. Но возникает другая проблема, касающаяся того, какие переменные учитывать, рассматривая сценарии сквозь социологическую оптику. В специальной литературе не обнаруживается общепризнанной иерархии социальных и личностных составляющих дискурса. Языковеды и особенно методисты, интерпретируя сценарии речевого поведения, не могут и не должны привлекать к анализу все известные социологические параметры общения, иначе получилось бы нечто необозримое и громоздкое. Авторам учебников вряд ли удалось бы «перевести» результаты исследований подобного рода на доступный язык инструкций и заданий.

О.Л. Дмитриева

МАССОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ, МАССОВОЕ СОЗНАНИЕ

Огромная масса людей принимает на веру слова и категории, выработанные другими, вампирически живет чужим опытом. Никакой собственный реальный опыт уже не связывается со словами, которые, однако, определяют все оценки жизни. Слова были реально содержательны для тех, у кого были свой опыт и своя мысль, своя духовная жизнь. Но эти же слова стали номинальными и бессодержательными для тех, которые живут по инерции, по привычке и подражательности.

Н. Бердяев

Не будет большим преувеличением утверждать, что среднестатистический мыслительный уровень личности и общества частично, если не во многом, формируется через средства массовой коммуникации. Они являются речевой средой обитания многих носителей языка. Чтение газет и журналов — часто единственная сфера речевой деятельности, в которой задаются «эталоны», «нормы», «эстетика». Многие массовые болезни языка поэтому объясняются влиянием языка средств массовой коммуникации на речевой облик общества и многих его представителей. Реальность современного мира часто видится человеку сквозь призму мифологичное, формируемой средствами массовой информации. Результат такого влияния — массовое сознание. Оно внедряется массовыми стереотипами — устойчивыми схемками сознания, особым образом упорядоченными картинками мира. Совокупность таких картинок непосредственно влияет на оценку, восприятие сложных социальных объектов, отношений. Социальные стереотипы — это знания, которые защищают систему ценностей личности, ее позицию. До середины 80-х годов внедрение и закрепление в массовом сознании стереотипов происходило в условиях моноидеологичной массовой коммуникации. Единая модель действительности порождала одинаковые языковые средства. На взаимодействие пропаганды, которую мы сейчас называем «красной», с послереволюционными изменениями речевого облика общества указывал еще Е.Д.Поливанов: «Не забудем, что известный элемент люмпен пролетарского языка вошел не только в школьную речь, но и в стандартный разговорный и в литературный язык нашей эпохи....» (3, 167). Далее Е.Д.Поливанов конкретизировал свои наблюдения над процессом революционной жаргонизации и указал на его носителей: «Во время гражданской войны матросская «братва» (позволяю себе употребить слово именно из ее жаргона) оказалась подлинным авангардом революционного энтузиазма; о ее политической роли — притом на всей российской территории — распространяться здесь излишне. Но это командное положение «матросской братвы» именно и обусловило ее первенствующую инициативную роль в языковой культуре данного момента» (там же, 168).

Нормально, что «вкусовые» ощущения слов, мода на слова в конкретные исторические периоды складывались под влиянием определенных социальных групп с авторитетным общественным статусом. Ненормально другое: клановость языка существовала на протяжении длительного послереволюционного периода, когда язык правящих элит на время их правления становился образцом, т.е. когда насильственно огосударствлялся язык средств массовой информации. Свидетельство этого — тотальное употребление каких-либо ошибок, имеющих авторство, например известная орфоэпия типа «коммуниз(ь)м», «марксиз(ь)м» или примета эпохи неологизм «определиться». Приведем наблюдение критика Татьяны Ивановой: «Замечено всеми, многими и прошучено, просмеяно такое современное языковое явление: прямо-таки массовая склонность в глаголах типа «начать», «принять», «занять» ставить ударение на первом, как Михаил Сергеевич, а не на втором, что соответствует нормативному произношению, слоге. Элемент областного говора оказался настолько заразительным, что не только партийные работники, но и люди с гуманитарным образованием, филологи, ведущие телепрограмм — чуть не все передают родные глаголы из подражания!» (Стилистика момента. Жизнь по лжи или вопросы языкознания?//«Книжное обозрение». 1991. № 7). Пагубность централизации языка особенно ощутима и очевидна в условиях многочисленности и обширности среды люмпенов. В такой среде исчезло понятие коренного жителя того или иного города с его индивидуальным языковым обликом — москвича, истинного петербуржца, новгородца. На состоянии русского языка не могли не сказаться такие социальные факторы, как высланная или расстрелянная интеллигенция, деклассированные рабочие и раскрестьяненные крестьяне, уничтоженные аристократия и духовенство.

Культуру пользования языком в обществе определяет во многом культура пользования словарем. Создание словарей, в свою очередь, также может находиться под контролем. Закономерно, что идеологизированные люди создавали идеологизированные словари. А те, зачастую не выполняя своего высокого призвания бесстрастно фиксировать язык в его движении, аккумулировать его отрицательную и положительную энергию, давали ложные идеологизированные слепки действительности. Обворованные официальные словари, вместо того, чтобы быть хранилищем, породили целые пласты беспризорных слов. Геноцид по отношению к языку привел к невостребованности многих слов, исчезновению их из языковой

памяти общества, возникновению целых засекреченных пластов лексикона, анемии лексики. Замечено, что в общественно-политических словарях, ограниченных прокрустовым ложем существующего порядка, нет толкований слов добро, зло, свобода, терпение, халатность. Лицемерие порождает эвфемизмы, ханжество — табу, лексикографические ярлыки типа «неприличный», «бранный».

В сфере массовой коммуникации слова сильно нагружены и продолжают нагружаться идеологически. У слов возникают идеологические созначения, навязанные удобным идеологическому департаменту пониманием слов и целых выражений. На слово ложится груз «социальных идей». Утрированно-комичный аналог этой ситуации есть в известной книге В. Войновича «Москва 2042»: «По дороге я спросил Коммуния Ивановича, почему он обращается ко мне не прямо, а через переводчицу.

— Разве, — спросил я, — мы говорим с вами не на одном и том же языке?

Он вежливо подождал перевод, потом объяснил, что хотя мы действительно пользуемся приблизительно одним и тем же словарным составом, но каждый язык, как известно (мне это как раз не было известно), имеет не только словарное, но и идеологическое содержание, и переводчица для того и нужна, чтобы переводить разговор из одной идеологической системы в другую» (2,103).

Слова и сейчас, в современных политических монологах и диалогах, часто становятся полем для смещения идей и понятий, а «перетягивание канатов» происходит даже на территории таких безобидных слов, как конверсия, конвергенция. В результате такого идеологически скособоченного употребления трансформируется оценочность. В средствах массовой информации часто предлагаются идеологически оценочные значения, в то время как нужны точные понятия. Такая ситуация в сфере массовой коммуникации способствует речевому закреплению превалирующих ценностей и установок. С определенной долей условности такую ситуацию можно назвать контролем над языковым сознанием общества и личности. Всякий контроль легче осуществить в условиях тотальности. Так, тотальный языковый стандарт в сфере массовой коммуникации нескольких послереволюционных десятилетий стал причиной неизбежной стандартизации навыков языкового сознания. Даже с учетом того, что уклоняться от стандарта и стремиться к нему — естественное человеческое свойство, следует помнить, что стандартность речи — это одинаковая реакция на бесконечно многообразную действительность. В защиту стандартности языка средств массовой информации прошлых лет было сказано много теплых слов и придумано много оправданий: оперативность отклика на злобу дня, эффективность пропагандистского воздействия, привычность, доступность, соотносимость с определенной ситуацией. Стандартность признавалась глубинной тенденцией языка к регулярности, устойчивости. При этом упускалось из виду, что природа стандарта — использование одних и тех же речевых средств в одних и тех же внеречевых условиях. Эти условия не могут быть одинаковыми и не могут не быть разнообразными, как неодинакова и разнообразна сама жизнь. Кроме того, стандарт — это и стилевая черта средств массовой информации. Стандарт исключает другие речевые характеристики — речевое творчество, индивидуальности, экспрессивность, множественность способов речевой интерпретации действительности. В самом деле, самовыражение словом предполагает познание, самопознание. Стандарт же любого текста средств официальной массовой коммуникации прошлого, отлитый в набор штампов, ярлыков, клише, канцеляризм, этому препятствует.

Обратимся с этих же позиций к новой прессе конца 80-х — начала 90-х годов. В 1918 г. А.В. Луначарский, открывая Институт живого слова в Петрограде, сказал: «Россия заговорила, заголосила даже...». Изменение моральной и политической атмосферы в наши дни, глубокая психологическая перестройка в общественном и массовом сознании привели общество к новому качественному состоянию. Вторая половина 80-х годов взорвалась неожиданным, небывалым речетворчеством. Россия заголосила вновь. В нынешних условиях смены газетной казармы газетным рынком происходит поистине тектонический сдвиг в «надстроечной» лексике эпохи. Оглуляющее действие «высоких идеалов» сменяется свежими общественными идеями. В сфере массовой коммуникации сняты запреты на целые слои опальных лексиконов, освобожден громадный потенциал оттенков и значений слов. Например, тема светлого будущего породила язык «чернухи», пронизавший все средства массовой информации. Изменения языка средств массовой информации обусловлены появлением значительного количества функциональных неологизмов, т.е. известных ранее, но крайне редко употреблявшихся лексем с самыми разнообразными

истоками: благочестие, притерпелость, русскость, милосердие, выживание...; раскол, деспотизм, оппозиция, бонапартизм, фракция...; левые, правые, прогрессисты, консерваторы, патриоты, неопатриоты, интернационалисты, анархо-синдикалисты, почвенники, западники, урбанисты, земельники, демократы, социалисты...; парламент, муниципалитет, префектура, консенсус, референдум, аренда, фермер...

Новые номинативные возможности реализуются и за счет резко возросшей сочетаемости ключевых слов с разнообразнейшими определениями. Так, на месте развитого социализма появилась целая россыпь новых сочетаний с иными интерпретациями: социализм аграрный, административный, аппаратный, брежневский, бюрократический, вульгарный, горбачевский, деформированный, докапиталистический, застойный, за колючей проволокой, имперский, истинно демократического звучания, казарменный, капиталистический, колониальный, командно-административный, крестьянский, ленинский, монархический, нищий, нравственный, обновленный, обновляющийся, плановый, подвижнический, подлинный, построенный своими руками, пролетарский, рабоче-крестьянский, социалистический, социальный, сталинский, с человеческим лицом, технократический, тоталитарный, утопический, хрущевский, чиновно-административный, чиновно-бюрокрагический, экономический... Новое языковое выражение нового культурного знания происходит параллельно процессу деидеологизации. Смена идеологических оценок многих слов активного словаря общества следует за социально-историческими сдвигами. Не случайно поэтому, что граница между старым и новым мышлением проходит и по языку сферы массовой коммуникации середины 80-х годов. Этот язык характеризуется резким сокращением стандартности, которое, в свою очередь, предопределено разрушением социальных изменений «образа мира», найдены и колоссальные ресурсы для речевой переоценки его реалий.

Изучение языка средств массовой информации в аспекте влияния этого языка на языковое сознание общества и личности имеет давние традиции. Истоки этих традиций — в работах лингвистов 20—30-х годов; Е.Д.Поливанова, Л.П.Якубинского, А.И.Иванова, А.М.Селищева, А.Горнфельда, Г.О.Винокура и других представителей лингвистической интеллигенции раннего послереволюционного периода. Их работы, посвященные осмыслению социальной значимости русистики, объединены понятием «языковая политика». Один из отправных теоретических тезисов языковой политики — функциональная интерпретация языка, соответствие средств речи коммуникативным установкам. Сформулированная Г.О.Винокуром цель языковой политики сводилась к формированию навыков индивидуального пользования «языковой традицией в самой различной обстановке социокультурного быта». Языковая политика осознавалась как задача, выходящая за рамки собственно педагогики, и осуществлялась через «сознательное организующее отношение к языку как к социальной традиции» (1, 117), делала своим предметом актуальное использование языка в социальном контексте, т.е. языковые употребления в сфере массовой коммуникации. В таком понимании языковая политика не только сближается с социолингвистической — воздействием общества на язык, но и делает своим объектом воздействие языка на общество, воздействие благотворное или неблаготворное. Вновь возрождаемая в недрах культуры речи языковая политика должна иметь право быть в кругу интересов общества. Стоящие перед наукой о культуре речи задачи определяют и высокую меру ответственности языковой политики. Культура речи — самая чуткая к социальным изменениям область русистики, а языковая политика — самая дееспособная и практически ориентированная прикладная область культуры речи.

Отчасти у языковой политики и у культуры речи разные адресаты: культура речи — это наука. И как наука она апеллирует к научному знанию; языковая политика — это система намеренных акций, система практических мер, т.е. междисциплинарная научная система. Языковая политика позволяет следить, контролировать и если не вмешиваться, то хотя бы предупреждать любое официально-государственное воздействие на язык, речь. Вообще исследовать, изучать «болезни» языка возможно только в связи с состоянием массового и общественного сознания. Такая ориентация исследований «болезней» языка также могла бы стать целью языковой политики. Достойна, например, и не только в историческом плане, осмысления с точки зрения языковой политики вся пропагандистская практика послереволюционного периода. Целесообразно было бы также не только фиксировать неологизмы и сдвиги

в значениях слов в сфере массовой коммуникации, но и если не запрещать, то хотя бы осуждать или обсуждать в этих же средствах массовой информации те из них, которые нарушают этносферу речи.

Использованная литература.

- 1.Винокур Г.О. Язык газеты. М., 1923.
- 2.Войнович В. Москва 2042. М., 1990.
- 3.Поливанов Е.Д. О "блатном языке учащихся и о славянском языке революции// За марксистское языкознание. М., 1929.

Р. Арифджанов

МАМА, НЕ БЫКУЙ!

Про Шойгу — политфаворита последней недели — в эту же последнюю неделю по телевидению сказали замечательные слова: «Он, Сергей Кужугетович, знает фене, но не говорит на ней». Сказано было с похвалой. Видимо, для того, чтобы значительная часть населения одобрительно крякнула: набушмаченный фраер, ладно что на рыбьем языке не калякает, зато кумекает по-свойски.

Потом вдруг Виктор Степанович набычился и выдал тоже по фене: «Меня,— дыхнул, — нагнуть?». Черномырдин у чукавых давно на кукане. Если кто из бабанов или парижанин какой, или порчило не нямлит, что бугор ботаает, то законников не заарапишь. Тоже невшивый!

Не успели Черномору дать поддержать краба, как Путин Владимир Владимирович, белая кость, аллигатор, жиган, тоже выдал блатную музыку: «В сортире найдем — замочим!» И ведь тоже не сохатый, за базар отвечает.

Мама-Родина! Заботала по фене, закумекала по-свойски! Я представляю, как обрадовалась отсидевшая свое часть страны. Ведь на понятном языке говорит власть. Волга! Гай!

— Это, — обрадовались братаны, — высоко! Да мы таким начальничкам двадцать на два! Есть налево! Без базара. Всей ельней.

В Думе и сейчас, звонить не будем, есть подельники. Хорошие, авторитетные ребята. Могут запеть паровозом. Никто из них и теперь в мужики не записывается, засыхать не собирается. Это вам не зимагоры какие. А в декабре после выборов еще больше авторитетов будет — и Михась, и Бык, и Авера... Что ни человек — маз. И ведь не зонтарями в эту Думу проникнут — ломайте ксиву: все по чести, все по понятиям.

А потому базар такой: жить в Думе по понятиям, потому как надоело, да и сходняк крутой. Митрополита своего выберем из накипи, отца какого, панчука, князя, в общем, из больших. Сгрунтуем бюджет — какие балабаны куда девать, тики-мити. Распределимся по семафору: вот светухи — Комитет по экономической политике, технике — по финансам, усики будут по нравственности, сыроежки и утренники — по сельскому хозяйству, чеканок, марух, лореток, шарм всяких отправим в Комитет по материнству. Марафетчики могут заняться международными делами. Лебежатники — обороной. Кто стремить будет, кто притапливать, кто печи щупать, кто марку держать... Что у нас своих черепов нет, своих чалых?

А потом возьмемся за пристяжь, микруху всякую воспитаем. Чтоб шерстью не стала. Шаркунами и шансонетками. Чтоб штиповая была. Пристяжь— наше будущее.

Пурга думаете?

Зато как красиво. Встает какой-нибудь басивала из Аграрной фракции, базарит: «На бациллы пошлину повышать надо. А то наше сельское хозяйство бортанется. Хватит мужиков на гоп-стоп брать. Вилы же!» И если и правда вилы, если верняк, никому всхрапнуть не удастся. Выдернут хвост.

Или по международной тематике. На утюгов идти. Надо, допустим, Югославию из тины вытащить. Потому как гнет эта ООН гамму, а НАТО беспредельничает. Тут давать уроки нельзя. Тут кены держать надо. Ну, пошлем им орехи. Бабками поможем.

В стране порядок наведем. Нитку рвать не дадим. Неклява! Некс! Нухгиров прижмем.

Займемся экономикой — овес нужен, так подлатаем! А потом — дербянка. Бадай! Завить, забодать, загнать. И проюрдонить, конечно. Прилуниться, поторопиться. Но это уже досуг.

Вы знаете, этот монолог по фене я могу продолжать и продолжать. Не хуже Шойгу. Или Путина. Вот только боюсь, что не все понятно. Вот только надеюсь, не все и хотят понимать. Потому что жесткость, которую сейчас делают главной линией государственной политики, вовсе не предполагает переход на язык киллеров и воров. Я, например, не очень представляю, как Евгений Примаков, политик не менее жесткий, чем Владимир Владимирович Путин, вдруг заговорит с трибуны или на пресс-конференции на языке отребья. Но каждый выражается так, как может. Как думает.

Содержание

1. Караулов Ю.Н. Лингводидактическое представление языковой личности и её структура// «Русский язык и языковая личность». -М.: Изд-во ЛКИ, 2007, с.41-55.

2. Гудков Д.Б. Коммуникация как взаимодействие «говорящих сознаний»././ Теория и практика межкультурной коммуникации. -М.: Гнозис, 2003, с.18-25.

1. Леонтьев А.А. Национальные особенности коммуникации как междисциплинарная проблема././ Национально-культурная специфика речевого поведения. -М.: Наука, 1977, с.8-12.

2. Зимняя И.А. Механизмы речевой деятельности././ Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989, с.166-174.

3. Норман Б.Ю. Человек говорящий по правилам././ Грамматика говорящего. -Спб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994, с.3-16.

4. Вишнякова Т.А. Характеристика продвинутого этапа обучения студентов-иностранцев, изучающих русский язык в нефилологических вузах././ Некоторые вопросы методики преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе обучения. -М., 1975, с.5-16.

5. Балыхина Т.М. Классификация тестов по русскому языку как иностранному././ Основы теории тестов и практика тестирования. -М.: Русский язык, 2006, с.26-33.

6. Нестерова Т.Е. Анализ современного состояния системы тестирования по русскому языку././ Современная русская речь: состояние и функционирование. -Спб., 2004, с.350-366.

7. Шляхов В.И. Социально-личностное содержание сценариев././ Сценарии русского речевого взаимодействия. -М.: 2007, с.18-20.

8. Дмитриева О.Л. Массовая коммуникация, массовое сознание, массовые «болезни» языка././ Мы сохраним тебя, русская речь! -М.: Наука, 1995, с.85-90.

9. Арифджанов Р. Мама, не быкуй!././ Не говори шершавым языком! -М.: Галерея, 1999, с.207-208.

Вопросы для обсуждения по темам.

Вопросы к семинару 1.

1. Языковая личность в аспекте психологии.
2. Структура языковой личности.

Вопросы к семинару 2.

1. Коммуникативно-речевая компетенция.
2. Коммуникативная компетенция и её составляющие.
3. Учёт будущей специальности учащегося в свете коммуникативной теории.

Вопросы к семинару 3.

1. Феномен межкультурной коммуникации в лингводидактике.
2. Типы взаимовлияния языков и культур.
3. Межкультурные языковые контакты.

Вопросы к семинару 4.

1. Стереотипные формы организации речевого общения.
2. Социокультурные стереотипы речевого общения.
3. Формирование лингвокультурологической компетенции.

Вопросы к семинару 6.

1. Начальный этап обучения. Характеристики.
2. Основной этап обучения. Характеристики.
3. Уровень коммуникативно-речевой компетенции учащегося.

Вопросы к семинару 7.

1. Структура российского образовательного стандарта по РКИ.
2. Сертификационные уровни.
3. Модели речевой деятельности (в соответствии с уровнем).

Вопросы к семинару 8.

1. Коммуникативная компетенция иностранного специалиста гуманитария, соответствующая II уровню.
2. Умения в речевом общении, соответствующие II уровню.

Вопросы к семинару 9.

1. Содержание коммуникативно-речевой компетенции (II уровень, профессиональный модуль).
2. Содержание языковой компетенции.
3. Типы текстов.

Вопросы к семинару 10.

1. Пятиуровневая шкала тестовой оценки знаний и умений в области общего владения русским языком как иностранным.
2. Методические основы построения тестов.
3. Критерии оценок.

Вопросы к семинару 11.

1. Коммуникативно-деятельностные потребности иностранного специалиста-гуманитария.
2. Русский язык как инструмент в производственной деятельности иностранца.

Вопросы к семинару 12.

1. Результативность общения и коммуникативные неудачи.
2. Теория сценарного речевого взаимодействия.

Сценарий речевого взаимодействия как феномен.

Вопросы к семинару 13.

1. Содержание обучения РКИ при сценарном подходе.
2. Сценарный подход и уровни владения языком.
3. Роль преподавателя при обучении сценарному взаимодействию.

Вопросы к семинару 14.

1. Проблема идентификации сценариев русского речевого взаимодействия.
2. Возможные подходы к идентификации сценариев в учебном процессе.
3. Перечни сценариев: критерии отбора.

Вопросы к семинару 15.

1. «Интерактивное» направление в лингвистике.
2. Базовые схемы сценариев и их развертывание.
3. Вариативность вербализации модели сценария.
4. Ролевые игры. Их место в учебном процессе.

Вопросы к семинару 16.

1. Прямые и косвенные сценарии.
2. Проблемы опознавания косвенных сценариев.
3. Формирование сценарных компетенций.

Вопросы к семинару 17.

1. Публицистический дискурс. Характеристика.
2. Обучение чтению. Масс-медиаальный дискурс.
3. Учебный текст. Лексический аспект. Общежаргонная лексика.

Итоговое занятие

Вопросы для собеседования

1. Понятие «языковая личность». Известные подходы к трактовке понятия.
2. Языковая личность в психологии, психолингвистике, лингводидактике.
3. Структура языковой личности.
4. Русская языковая личность и языковая личность инофона.
5. Языковая личность и проблемы межкультурной коммуникации.
6. Языковая личность иностранного специалиста-гуманитария с точки зрения коммуникативной компетенции.
7. Уровни общего владения русским языком как иностранным.
8. Профессиональные модули в системе уровней общего владения русским языком как иностранным.
9. Российская государственная система тестирования по РКИ.
10. Структура и содержание обучения РКИ иностранных студентов гуманитарных специальностей в российских вузах.

11. Описание языковой личности иностранного специалиста-гуманитария, выпускника российского вуза.
12. Лингводидактический подход к формированию языковой личности иностранного специалиста-гуманитария в современных условиях.
13. Иностранец-специалист-гуманитарий в поствузовской деятельности. Портрет языковой личности.
14. Типы речевых ситуаций в профессиональном общении иностранного специалиста-гуманитария.
15. Современный масс-медиа-дискурс и языковая личность иностранного специалиста-гуманитария.

Темы рефератов

1. Языковая личность. Структура языковой личности.
2. Языковая личность в лингводидактике.
3. Языковая личность и национальный компонент.
4. Проблемы идентификации и сертификации уровней коммуникативной компетенции языковой личности.
5. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по РКИ.
6. Иностранец-специалист-гуманитарий в поствузовской деятельности. Портрет языковой личности.
7. Базовый портрет языковой личности иностранного специалиста-гуманитария.
8. Принцип коммуникативности и формирование языковой личности иностранного специалиста-гуманитария.
9. Принцип «целевого» подхода к формированию языковой личности иностранного специалиста-гуманитария.
10. Вторичная языковая личность: проблемы и пути формирования.
11. Языковая личность иностранного специалиста-гуманитария с позиций психолингвистики.
12. Масс-медиа-дискурс и языковая личность иностранного специалиста-гуманитария.
13. Межкультурная коммуникация и проблемы формирования языковой личности иностранного специалиста-гуманитария.
14. Национально-культурные стереотипы и их роль в формировании языковой личности иностранного специалиста-гуманитария.
15. Типы речевых ситуаций в профессиональном общении иностранного специалиста-гуманитария.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА ПО ВСЕМУ КУРСУ

1.	<i>Ахматова О.С.</i> Словарь Лингвистических терминов. – М.: УРСС, 2004.
2.	Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
3.	<i>Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.</i> Толковый словарь русского языка. – М.: Рус. яз. 1986.
4.	<i>Азимов Э.Г., Щукин А.Н.</i> Словарь методических терминов. – Спб.: Златоуст, 1999.
5.	<i>Балыхина Т.М.</i> Словарь терминов и понятий тестологии. – М., 2000.
6.	<i>Балыхина Т.М., Горчакова Н.В.</i> Словарь новой лексики. – М., 2005.
7.	Словарь образных выражений русского языка. – М., 1995.
8.	Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – М., 1998.
9.	Русский язык. Энциклопедия. – М., 1997.
10.	<i>Арутюнов А.Р.</i> Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М., 1990.
11.	<i>Балыхина Т.М.</i> Преподавание русского языка как иностранного в высшей школе России // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2002.
12.	<i>Беляев Б.В.</i> Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М., 1965.
13.	<i>Бердичевский А.Л.</i> Современные тенденции в обучении иностранному языку в Европе. – Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2.
14.	<i>Богин Г.И.</i> Начальные уровни развития языковой личности у школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Пособие для методиста и учителя. Ч. I. Герменевтика в России. – 1999. – № 1 http://www.auditorium.ru/books 5
15.	<i>Вежицкая А.Я.</i> Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – 250 с.
16.	<i>Воркачев С.Г.</i> Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становления антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – с. 64-72.
17.	<i>Воробьев В.В.</i> Лингвокультурология. Теория и методы. – М.: РУДН, 1997.
18.	<i>Выготский Л.С.</i> Мышление и речь. – М., 1996.
19.	<i>Вятютнев М.Н.</i> Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. – Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6.
20.	Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. – М.-Спб.: Златоуст, 2000.
21.	Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение – М.-Спб.: Златоуст, 2000.

22.	<i>Гудков Д.Б.</i> Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003.
23.	<i>Жинкин Н.И.</i> Речь как проводник информации. – М., 1982.
24.	<i>Земская Е.А.</i> К построению типологии коммуникативных неудач // Язык как деятельность. – М.: Языки славянской культуры, 2004.
25.	<i>Зимняя И.А.</i> Психология обучения неродному языку. – М., 1989
26.	<i>Карасик В.И.</i> Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. Сб. научных трудов. – М.: Азбуковник, 2003. – с. 24-46.
27.	<i>Карасик В.И.</i> Язык социального статуса. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
28.	<i>Караулов Ю.Н.</i> Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007.
29.	<i>Клобукова Л.П.</i> Феномен Языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 1. – М., 1997.
30.	<i>Клобукова Л.П., Хавронина С.А.</i> Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Изд-во РУДН, 2005. – с. 205-216.
31.	<i>Колшанский Г.В.</i> Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1984.
32.	<i>Костомаров В.Г.</i> Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа – М.: Педагогика-пресс, 1994.
33.	<i>Красных В.В.</i> Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация): Монография. – М.: Диалог МГУ, 1998.
34.	<i>Кривонос А.Т.</i> Мышление, язык и крушение мифов о «лингвистической относительности», «языковой картине мира» и «марксистско-ленинском языкознании» – М.-Нью-Йорк: Черо, 2006.
35.	<i>Крысин Л.П.</i> Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 1989.
36.	<i>Кузьменкова Ю.Б.</i> От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М.: Издательский дом ГУ ВШЭ, 2005.
37.	<i>Леонтьев А.А.</i> Основы психолингвистики. – М., 1999.
38.	<i>Лурия А.Р.</i> Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.
39.	Митрофанова О.Д. Лингводидактическая категория учета будущей специальности учащихся: вчера и сегодня // Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». – М.: Изд-во РУДН, 2005.
40.	<i>Митрофанова О.Д.</i> Научный стиль речи: проблемы обучения. – М., 1985.
41.	<i>Нерозник В.П.</i> Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Сб. науч. тр. Моск. гос. лингв. ун-та. Вып. № 426. Язык. Поэтика. Перевод. – М.: 1996 – с. 122-116.
42.	<i>Овсиенко Ю.Г.</i> Современное состояние языка социокультурной и повседневно-обиходной сфер общения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2002. – с. 425-428.

43.	<i>Падучева Е.В.</i> Феномен Анны Вежбицкой. – Анна Вежбицкая. Язык Культура. Познание. – М.: Русские словари, 1996. – с. 5-32.
44.	<i>Пассов Е.И.</i> Коммуникативное иноязычное образование как развитие индивидуальности в диалоге культур / Материалы IX конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – М., 1999.
45.	<i>Пассов Е.И.</i> Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 1998.
46.	<i>Пассов Е.И.</i> Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
47.	<i>Пассов Е.И.</i> Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования // Мир русского слова. – 2001. – № 1. – с. 120-130.
48.	<i>Половникова В.И.</i> Лексический аспект в преподавании русского языка как иностранного на продвинутом этапе. – М., 1982.
49.	<i>Попова Т.И., Юрков Е.Е.</i> Уровень коммуникативной компетенции как объект тестирования / Преподаватель. – 1998. – № 4. – с. 10-16.
50.	<i>Прохоров Ю.Е.</i> Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. – М.: КомКнига, 2006.
51.	Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 1996.
52.	<i>Сафарян Р.Д.</i> Русская словесность в преподавании иноязычным учащимся. – М.: Изд-во РУДН, 2002.
53.	<i>Сиротинина О.Б.</i> Социолингвистический фактор в становлении языковой личности // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград, Саратов: Перемена, 1998. – с. 3-9.
54.	<i>Стернин И.А.</i> Социальные факторы и публицистический дискурс // Массовая культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. Сборник научных трудов. – М.: «Азбуковник», 2003. – с. 91-109.
55.	<i>Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А.</i> Очерк английского коммуникативного поведения. – Воронеж: изд-во «Истоки», 2003.
56.	<i>Сухих С.А.</i> Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса: Автореф. дис. д-ра фил. наук. – Краснодар, 1998.
57.	<i>Тарасов Е.Ф.</i> Место речевого общения в коммуникативном акте // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.
58.	<i>Тер-Минасова С.Г.</i> Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000.
59.	<i>Фоломкина С.К.</i> Обучение чтению // Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учеб. пособие для пед. ин-тов // – М., 1982.
60.	<i>Формановская Н.И.</i> Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Рус. яз., 2006.
61.	<i>Халеева И.И.</i> Вторичная языковая личность как рецепиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: Сб. статей. – М.: ИРЯ им. В.В.Виноградова, 1995. – с. 277-285.
62.	<i>Шаклеин В.М.</i> Лингвокультурная ситуация и исследование текста. – М., 1997.

63.	<i>Шахнарович А.М.</i> Общая психоллингвистика: Учеб. пособие. – М., 1995.
64.	<i>Шахнарович А.М.</i> Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность: Сб. ст. / Ин-т рус.яз. РАН. – М., 1995. – с. 213-223.
65.	<i>Шкапенко Т., Хюбнер Ф.</i> Русский «тусовочный» как иностранный – Калининград, 2003.
66.	<i>Шляхов В.И.</i> Сценарии русского речевого взаимодействия. – М., 2007.
67.	<i>Щукин А.Н.</i> Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003.

Интернет Ресурсы.

Лекция 1,2	www.mstu.edu.ru/publish/conf/11ntk/section3/section_3_2.html
Лекция 1,2	http://rl-online.ru/articles/3-04/456.html
Лекция 5	http://rsi-oltai.fio.ru/section-b/2005/karm_leb.htm
Лекция 3,4,5	http://fflmsu.by/ru/kult.htm
Лекция 3,4,5	http://fflmsu.by/ru/russian.htm
Лекция 3	www.krugosvet.ru/articles/87/1008757a1.htm
ru.wikipedia.org/wiki / Межкультурная коммуникация	
Лекция 1-3	www.countries.ru/library/intercult/mkk.htm
Лекция 1-3	www.russcom.ru/rca_biblio/b/beraelson_01.shtml
Лекция 1	www.zipsites.ru/books/yazik_i_mezhkult_kommunikatsiya
Лекция 2	www.soc.pu.ru/inf/courses/350_100/mejkom.shtml
Лекция 3	www.viu-online.ru/science/publ/bullen17/page42.html
Лекция 3	slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/4/40/1008757.htm
Лекция 4	www.mavicanet.com/directory/rus/1912.html
Лекция 4	books.j.5.ru/tov/teorija-i-praktika-megkulturnoy-kommunikatsii
eilc.c-bit.ru/103/	
Лекция 1,2	youreng.narod.ru/mkk.html
Лекция 4	www.bolero.ru/product-40728728.html
Лекция 5	www.ruscenter.ru/22html
Лекция 3	polbu.ru/terminasova.language/cho5_i.html
Лекция 3	evartist.narod.ru/text12/13.htm
Лекция 13	www.kls.ksu.ru/boduen/bodart_3.php?id=2dnum=18000000
Лекция 14	tpl1999.narod.ru/WEBTPL2000/AbramovaTPL2000.htm
Лекция 15,16	il.rsuh.ru/pub.html
Лекция 4	www.rusnauka.com/12APSN_2007/Pedagogica/20642.doc.htm

Лекция 11	on.pglu.ru/index.php?module=subjectsdfunc=viewpagedpageid=104
Лекция 4	www.lerner.edu3000.ru/html/sek3/Pushkova.doc
Лекция 12	web.conf.irro.ru/statyi/shablon_uch.php?id
Лекция 17	www.jurnal.ord/articles/2008/art.php?art=fill3.htm
Лекция 18	www.nlr.ru/vnk/vss_mayak/quevies/print.php?qid=1740
Лекция 17	www.philol.msu.ru/~slavphil/books/jsk_index.html
Лекция 17	www.ogiik.orel.ru/kaf14-dop.html
Лекция 4	www.rusnauka.com/NPM/Philologia/10_10+sjurmen.doc.html
Лекция 3	webconf.irro.ru/ststyj/shablon_php?id=357

ПРОГРАММА КУРСА ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННОГО СПЕЦИАЛИСТА-ГУМАНИТАРИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Автор: Минакова Н. А.

Цель курса – дать общее представление о структуре языковой личности;

раскрыть смысл понятия «языковая личность»;

охарактеризовать языковую личность с позиций лингводидактики;

познакомить с принятыми уровнями оценки сформированности языковой личности, привить понимание тесной связи видов речевой деятельности, сфер речевого общения в процессе формирования языковой личности специалиста – гуманитария;

научить оценивать коммуникативные потребности учащихся;

познакомить с содержанием обучения студентов – гуманитариев.

Содержание курса. Определение языковой личности как научного понятия.

Различные подходы к трактовке структуры языковой личности. Существующие подходы к анализу и описанию языковой личности.

Языковая личность как сложный феномен, формирующийся в зависимости от основных видов речевой деятельности, сфер и ситуаций речевого общения, выбора языковых средств.

Языковая личность специалиста – гуманитария.

Существующая система уровней общего владения языком и профессиональные модули для гуманитарных специальностей.

Актуальные коммуникативные потребности студентов – гуманитариев старших курсов в свете поствузовской производственной деятельности.

Учет современных вызовов в поствузовской деятельности.

Обучение языку делового общения с учетом производственных потребностей специалистов-гуманитариев.

Проблема обучения современному русскому языку: общелитературному, разговорному.

Инновационность курса.

УМК основан на инновационной технологии, которая обеспечивает познавательную активность, формирует положительную учебную мотивацию и достигается особым способом организации материала.

Учитывается не только рациональная, но и эмоционально-ценностная сторона познания. Учебный комплекс построен с учетом нацеленности России на вхождение в единое европейское образовательное пространство, перестроечных процессов в политико-экономической и социокультурной сферах, других причин и факторов, влияющих на образовательные процессы в российском обществе, что обусловило появление новой лингводидактической ориентации.

В материалах комплекса нашел своё отражение уровневый подход к овладению русским языком как иностранным.

В основу курса положен нетрадиционный подход к теоретической основе овладения иноязычной речью. Новый подход предполагает, что иноязычная речь, которой овладевает учащийся, становится компонентом структуры его личности, при этом процесс овладения чужой, иноязычной речью не может быть эффективным без превращения его из процесса формального обучения в процесс личностный. Формирование языковой личности предполагает достижение такого уровня владения языком, который присущ носителю языка с точки зрения возможностей в процессе общения отражать средствами языка окружающую действительность и достигать определенных целей в современном мире.

Инновационным подходом является и учет коммуникативных потребностей студентов не только в сфере повседневного общения, в учебной сфере, но и в поствузовской производственной деятельности, зачастую не связанной с полученной специальностью. Нестандартный подход к учебным материалам позволяет использовать УМК при обучении студентов-филологов, а также студентов гуманитарных специальностей.

В УМК реализована поисково-технологическая модель обучения, которая позволяет построить учебное взаимодействие с выходом за пределы репродуктивной ориентации, при этом учитывается не только рациональная, но и эмоционально-ценностная сторона познания.

С точки зрения организационно-методического построения, УМК состоит из восемнадцати лекций и семинаров.

Сведения об авторе курса

Минакова Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН.

Структура курса.

№ п/п	Наименование тем	Всего (часов)	Аудиторные занятия (час)		Самостоятельная работа (час)
			Лекции	Семинары	
1.	Понятие «языковая личность»	8	2	2	4
2.	Структура языковой личности	8	2	2	4
3.	Языковая личность в лингводидактике	10	2	2	6
4.	Принцип коммуникативности и формирование языковой личности иностранного специалиста-гуманитария	8	2	2	4
5.	Лексическая составляющая языковой личности специалиста-гуманитария	8	2	2	4
6.	Лингвокогнитивная составляющая языковой личности специалиста-гуманитария	8	2	2	4
7.	Речемыслительная	8	2	2	4

№ п/п	Наименование тем	Всего (часов)	Аудиторные занятия (час)		Самос-тоятель- ная работа (час)
			Лекции	Семинары	
	деятельность языковой личности				
8.	Мотивационная составляющая языковой личности специалиста-гуманитария	8	2	2	4
9.	Параметры описания языковой личности специалиста-гуманитария	10	2	2	6
10.	Уровни владения русским языком как иностранным	8	2	2	4
11.	Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному	10	2	2	6
12.	Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному	10	2	2	6
13.	Российские образовательные стандарты по русскому языку как иностранному	10	2	2	6
14.	Типовой стандартизованный тест по русскому языку как иностранному	8	2	2	4
15.	Содержание и структура профессионального модуля	8	2	2	4
16.	Обучение русскому языку как средству делового общения	10	2	2	6
17.	Коммуникативные потребности специалиста-гуманитария, выпускника российского вуза, в поствузовской деятельности	8	2	2	4
18.	Базовый портрет языковой личности специалиста гуманитарного профиля	8	2	2	4
И Т О Г О:		156	36	36	84

Система контроля знаний

УМК состоит из курса лекций и семинарских занятий. От студентов требуется посещение лекций и семинарских занятий, обязательное участие в аттестационных испытаниях.

Вопросы к семинарским занятиям даются студенту заранее. Студент должен изучить рекомендованную литературу по теме занятия и подготовиться к обсуждению вопросов семинарского занятия.

Оценивается активная работа на семинаре, а также качество контрольных работ и экзаменационных эссе.

Устные выступления студентов на семинаре являются главным критерием высокой экзаменационной оценки.

Балльная структура оценки.

Посещение лекций – 1 балл в неделю

Посещение семинаров – 1 балл в неделю

Активная работа на семинаре – 6 баллов в неделю

Внутрисеместровая контрольная работа – 6 баллов

Всего – 72 балла.

Неуд.		3		4		5			
	Кредит	Сумма	F	FX	E	D	C	B	A
		баллов	2	2+	3	3+	4	5	5+
2		72	25	25-36	37-42	43-48	49-60	61-66	67-72

Пояснение оценок:

A – выдающийся ответ

B – очень хороший ответ

C – хороший ответ

D – достаточно удовлетворительный ответ

E – отвечает минимальным требованиям удовлетворительного ответа

FX – означает, что студент может добрать баллы только до минимального удовлетворительного ответа

F – неудовлетворительный ответ (либо повтор курса в установленном порядке, либо основание для отчисления).

Организационно-методическое построение курса

Курс состоит из 18 лекций и семинарских занятий. Лекции проходят с демонстрацией аудио, видеокассет, другого иллюстративного материала (анкеты, результаты анкетирования, газетно-публицистические тексты). Проводится 2 письменных тестирования на основе пройденного материала: внутрисеместровое и итоговое.

Условия и критерии выставления оценок.

От студентов требуется посещение лекций, обязательное участие в аттестационных испытаниях. Для успешного изучения данного курса студент должен освоить указанную обязательную литературу. В процессе изучения курса от студента требуется:

составление, написание конспектов, выполнение тестовых заданий, составление рефератов на заданные преподавателем темы.

Правила выполнения письменных работ (рефератов и тестовых заданий)

Письменные контрольные работы (рубежные аттестации) проводятся дважды в семестр в сроки, определенные деканатом. Перечень вопросов, выносимых на контрольную работу, дается за неделю до аттестации. Конкретные вопросы студенты получают в день аттестации. Каждый вариант включает в себя один теоретический вопрос и задание по анализу первоисточника из списка обязательной литературы. Работа должна быть выполнена самостоятельно, первоисточник анализируется по памяти, без приведения точных цитат. Оценивается не только содержание контрольной работы, но и стиль изложения, соблюдение

правил орфографии и пунктуации. Время, выделяемое на написание контрольной работы – 2 академических часа.

Академическая этика.

Все имеющиеся в творческой работе, реферате сноски тщательно выверяются и снабжаются «адресами». Недопустимо включать в работу выдержки из сочинений других авторов без указания на это, пересказывать чужую работу близко к тексту без отсылки к ней, использовать чужие идеи без указания первоисточников. Это касается и источников, найденных в Интернете. Необходимо указывать полный адрес сайта. Все случаи плагиата должны быть исключены. В конце работы дается исчерпывающий список всех использованных источников.

Программа курса УМК.

Темы лекций.

10 семестр (февраль-июнь)

Неделя 1. Лекция. Понятие «языковая личность».

Языковая личность как коллективное сознание определенного лингво-культурного сообщества.

Языковая личность как объект изучения. История вопроса.

Лингводидактическое представление языковой личности.

Литература.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007

Лекция (вместо семинара). Структура языковой личности.

Три уровня в структуре языковой личности (по Ю.Н. Караулову).

Парадигма речевых личностей (по Л.П. Клобуковой).

Структура языковой личности (по В.В. Красных).

Языковая личность и национальный компонент.

Понятие базовой языковой личности.

Литература.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007.

Клобукова Л.П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики// Язык, сознание, коммуникация. Вып.1, М., 1997.

Неделя 2. Лекция. Структура языковой личности.

Языковая личность: психологический аспект.

Инвариантная часть в структуре языковой личности.

Вариативная часть в структуре языковой личности.

Языковая личность и национальный характер.

Литература.

Кон И.С. К проблеме национального характера// История и психология. М., 1971.

Платонов К.К. Структура и развитие личности. М., 1986.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.

Семинар. Структура языковой личности. Литература указана к лекции.

Вопросы к семинару:

1. Языковая личность в аспекте психологии.
2. Языковая личность и национальный характер.
3. Три уровня в структуре языковой личности.

Неделя 3. Лекция. Языковая личность в лингводидактике.

Модели обучения языку и языковая личность, история вопроса.

Психологический аспект в лингводидактике.

Описание русского языка в учебных целях.

Учет структурных особенностей языковой личности в методике преподавания.

Литература.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978

Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1967.

Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев М.,

1979.

Семинар. Обучение языку и языковая личность.

1. Модели обучения языку. История вопроса.
2. Описание русского языка в учебных целях.
3. Языковая личность как объект исследования лингводидактики.

Неделя 4. Лекция. Принцип коммуникативности и формирование языковой личности иностранного специалиста-гуманитария.

Цели изучения русского языка.

Принципы обучения русскому языку как иностранному.

Принцип коммуникативности.

Литература.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики. М., 1989.

Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М., 1984.

Семинар. Лингводидактическая модель языковой личности.

1. «Целевой» подход к формированию языковой личности.
2. Основные принципы обучения РКИ.
3. Принцип коммуникативного обучения.

Неделя 5. Лекция. Лексическая составляющая языковой личности.

Выявление состава и структуры лексикона языковой личности.

Возможные подходы к выявлению лексической составляющей (экспериментальный, дискурсивный).

Литература.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность М., 2007.

Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1983.

Семинар. Лексическая составляющая языковой личности.

1. Состав и структура лексикона.

2. Экспериментальный подход к выявлению лексикона.

3. Дискурсивный подход к выявлению лексикона.

Неделя 6. Лекция. Лингвокогнитивная составляющая языковой личности специалиста-гуманитария.

Тексты как актуализация языковой семантики и знаний о мире.

Источники знаний о мире.

Познавательные потребности личности.

Компрессия текста.

Развертывание текста.

Литература.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007.

Язык, сознание, коммуникация. М., 1997.

Семинар. Язык как средство коммуникации, познания и воздействия.

1. Тексты как источники знаний о мире.

2. Связь языка и мышления в структуре языковой личности.

Неделя 7. Лекция. Речемыслительная деятельность языковой личности.

Имя и образ.

Промежуточный язык.

Гештальт, схема, фрейм как единицы промежуточного языка.

Слово как средство доступа к информационному тезаурусу личности.

Возможности материализации знаний.

Литература.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.

Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.

Семинар.

1. Язык как средство материализации знаний.

2. Речемыслительная деятельность личности.

3. Процессы понимания и производства речи.

Неделя 8. Лекция. Мотивационная составляющая языковой личности.

Существующие подходы к выявлению коммуникативных потребностей личности специалиста-гуманитария.

Мотивы и цели общения.

Речевая деятельность.

Коммуникативно-деятельностные потребности личности.

Литература.

Арутюнова Н.Д. Речеповеденческие акты в зеркале чужой речи// Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. М., 1992.

Колшанский Г.В. Коммуникативная функция в структуре языка. М., 1984.

Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Киев, 2001.

Семинар.

1. Типы коммуникативных потребностей.

2. Цели и мотивы общения.

3. Речевая деятельность.

Неделя 9. Лекция. Параметры описания языковой личности специалиста-гуманитария.

Аспекты анализа и описания языковой личности.

Возможные подходы к определению уровня коммуникативной компетенции.

Литература.

Клобукова Л.П. Структура языковой личности на разных этапах её формирования. М., 1997.

Актуальные проблемы теории и практики лингводидактического тестирования. Материалы научно-практической конференции. М., 1996

Стандарты.

Семинар.

1. Аспекты описания языковой личности.

2. Определение уровня коммуникативной компетенции.

Неделя 10. Лекция. Уровни владения русским языком как иностранным.

Проблемы идентификации и сертификации уровней коммуникативной компетенции.

Система уровней владения русским языком – методические подходы.

Основы выделения уровней общего владения русским языком как иностранным.

Стандарты.

Литература.

Клобукова Л.П. «Абитуриент – тест»: научно-методические основы создания и практика его внедрения //РЯЗР, 1994, № 4.

Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному.// Преподаватель, 1998, вып.4.

Семинар.

1. Уровни в структуре языковой личности и проблемы сертификации уровней коммуникативной компетенции.

2. Основы выделения общих уровней владения русским языком как иностранным.

3. Способы определения уровня владения русским языком как иностранным.

Неделя 11-12. Лекция. Российская государственная система тестирования по русскому языку как иностранному.

История вопроса.

Российская система контроля знаний.

Традиционные способы проверки.

Тестовый способ.

Определение уровня обученности.

Необходимость соотнесения уровней владения иностранным языком, принятых в европейских странах и уровней владения русским как иностранным.

Причины создания системы сертификационного тестирования.

Цели определения уровня сформированности коммуникативной компетенции.

Система уровней владения русским языком как иностранным.

Основы выделения уровней: цели изучения русского языка, сферы применения, социо-коммуникативная составляющая, актуальные типы курсов.

Русский язык как средство общения.

Русский язык для специальных целей. (русский язык как инструмент получения профессионального образования, русский язык как средство делового общения).

Уровни общего владения русским языком как иностранным.

Уровни владения русским языком как языком специальности.

Уровни владения русским языком как средством делового общения.

Пятиуровневая российская система.

Российские стандарты и типовые тесты.

Литература.

Клобукова Л.П. История создания и современное состояние российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному. // Преподаватель, 1998, вып.4.

Семинар.

1. Способы проверки уровня владения языком.
2. Система сертификационного тестирования: цели, задачи, структура.
3. Основы выделения уровней владения русским языком как иностранным.
4. Российские стандарты и типовые тесты.

Неделя 13. Лекция. Российские образовательные стандарты по русскому языку как иностранному.

Понятие стандарта.

Цели разработки стандартов.

Основные характеристики стандартов.

Структура российских стандартов уровней владения русским языком как иностранным.

Содержание стандартов.

Речевая компетенция, языковая компетенция, тесты, модульные тесты.

Интенциональный минимум.

Система типовых тестов по русскому языку как иностранному.

Литература.

Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2000.

Хачатурова С.С. Русский язык: Объект изучения или средство общения. // МИРС, 2000, № 1.

Семинар.

1. Образовательные стандарты по русскому языку как иностранному.
2. Речевая и языковая компетенция в стандарте.
3. Интенциональный минимум.
4. Типовой тест по русскому языку как иностранному. Структура и содержание.

Неделя 14. Лекция. Типовой стандартизованный тест по русскому языку как иностранному (профессиональный модуль «Международные отношения»).

Российская государственная система тестирования, типовые стандартизованные тесты по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации учащихся.

Использование профессионально ориентированных тестов для определения коммуникативной компетенции иностранцев, получающих высшее образование или уже работающих по специальности не только в России, но и в других странах.

Литература:

Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2000.

Типовой тест по русскому языку как иностранному II сертификационный уровень.

Профессиональный модуль «Международные отношения». Спб., Златоуст, 2005.

Семинар.

1. Российская государственная система тестирования.

2. Типовые тесты.

3. Профессиональные модули.

Неделя 15. Лекция. Содержание и структура профессионального модуля.

Тест общего владения и профессионально ориентированный модуль.

Процедура тестирования.

Содержание и форма экзамена, определяющего уровень коммуникативных умений и навыков иностранных учащихся в русском языке.

Субтест «Чтение».

Субтест «Письмо».

Субтест «Лексика. Грамматика».

Субтест «Аудирование».

Субтест «Говорение».

Литература.

Типовой тест по русскому языку как иностранному. II сертифицированный уровень. // СпбГУ, 1998.

Семинар. Практическое занятие, пробное тестирование студентов.

Неделя 16. Лекция. Обучение русскому языку как средству делового общения.

Изучение коммуникативных потребностей специалиста-гуманитария в поствузовской деятельности.

Определение социальных ролей, коммуникативных потребностей, сфер и ситуаций общения.

Русский язык делового общения как необходимый инструмент производственной деятельности специалиста-гуманитария.

Литература.

Л.П. Клобукова, С.А. Хавронина. Профессионально ориентированное преподавание русского языка: история, современное состояние и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». М., 2006.

Семинар.

1. Русский язык как средство делового общения.

2. Коммуникативные потребности иностранного специалиста-гуманитария в поствузовской деятельности.

Неделя 17. Лекция. Коммуникативные потребности специалиста-гуманитария, выпускника российского ВУЗа, в поствузовской деятельности.

Производственная деятельность выпускника: применение полученных знаний по специальности, применение знаний по русскому языку.

Требования работодателя к иностранному специалисту.

Специфические навыки и умения.

Язык СМИ как материал для освоения иностранцем, желающим работать в России.

Литература.

Хавронина С.А. Обучение русскому языку как средству делового общения // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного. М., 2002.

Клобукова Л.П., Михалкина И.В., Хавронина С.А. Учебный комплекс «Русский язык для деловых людей: Лингвистические основы, содержание, структура» // Научные доклады филологического факультета МГУ. 1996 вып.1.

Семинар.

1. Задачи обучения русскому языку как средству получения специальности.

3. Задачи обучения русскому языку как средству делового общения.

Неделя 18. Лекция. Базовый портрет языковой личности специалиста гуманитарного профиля.

Коммуникативные потребности, определяемые характером профессиональной деятельности.

Разработка учебных материалов.

Программы речевого поведения иностранного специалиста-гуманитария в производственной деятельности на русском языке.

Литература.

Митрофанова О.Д. Лингводидактическая категория учета будущей специальности учащихся: вчера и сегодня. // Материалы международной научно-практической конференции «Мотинские чтения». М., 2005.

Семинар.

Итоговая аттестация.

Обязательная литература:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2007.

2. Язык, сознание, коммуникация. М., 1997.

3. Г.И. Богин Концепция языковой личности. М., 1982.

4. Т.Г. Винокур. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993.

5. В.В. Красных. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) М., 1998.

6. О. Иссерс «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск, 1999.

7. Язык и личность. М., 1989.

8. Л.П. Клобукова. Феномен языковой личности в свете лингводидактики // Язык, сознание, коммуникация. М., 1997. Вып.1.

9. Д.Б. Гудков. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.

10. Ван Дейк Т. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.

11. Вежбицкая А. Русский язык // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996.

12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1983.

13. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматические аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996.

14. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1996.

15. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.

16. Культура русской речи. М., 1998.

17. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.

18. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.

Дополнительная литература:

1. Арутюнова Н.Д. Речеповеденческие акты в зеркале чужой речи // Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. М., 1992.

- 2.Величко А.В. Синтаксическая фразеология для русских и иностранцев. М., 1996.
- 3.Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
- 4.Гак В.Г. Высказывание и ситуация// Проблемы структурной лингвистики. М., 1973.
- 5.Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. М., 1996.
- 6.Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985.
- 7.Гуревич П.С. Культурология. М., 1996.
- 8.Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
- 9.Ермакова О.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога)// Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М., 1993.
- 10.Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
- 11.Колобаев В.К. Факторы, влияющие на восприятие и понимание иноязычного текста// Понимание и интерпретация текста. Тверь, 1994.
- 12.Колшанский Г.В. Коммуникативная функция в структуре языка. М., 1984.
- 13.Кубрякова Е.С. Модели порождения речи и главные отличительные особенности речепорождающего процесса// Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М., 1991.
- 14.Леонтьев А.А. Язык не должен быть чужим// Этнопсихолингвические аспекты преподавания иностранных языков. М., 1996.
- 15.Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Киев, 2001.
- 16.Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998.

МИНАКОВА НАТАЛЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА

– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН.

Сфера научных интересов связана с проблемами терминоведения, вопросами обучения РКИ студентов гуманитарного профиля, лингводидактическим описанием масс-медиального дискурса. Участвовала в разработке Государственных образовательных стандартов и типовых тестов по русскому языку как иностранному.

Выпускница филологического факультета РУДН.