

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДИСКУРСА
«ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ РКИ»**

Аналізується процес навчання російської мови як іноземної в руслі здобутків когнітивної лінгвістики. Використовується поняття "дискурсу" як складного комунікативного явища для якнайбільш повного відображення всіх елементів (моделей) згаданого процесу.

Постановка проблеми. В данной статье рассматривается процесс обучения русскому языку как иностранному как сложное коммуникативное явление, а именно, как дискурс, характеризующее некоторыми специфическими особенностями.

Анализ исследований и публикаций. Возникновение и развитие теории дискурса и практики его анализа связано со стремлением вывести синтаксис за пределы предложения (Э. Бенвенист, Т. ван Дейк), с разработкой прагматики речи (теория речевых актов и речевой деятельности - Дж.Остин, М.М.Бахтин, А.А. Леонтьев, Н.Д.Арутюнова, Е.В.Падучева), с подходом к речи как к социальному действию (Дж. Остин), с интересом к речевому употреблению и субъективному аспекту речи, общей тенденции к интеграции гуманитарных исследований.

Истоки теории дискурса можно увидеть в исследованиях языкового употребления, в социолингвистическом анализе коммуникации, логико-семиотическом описании разных видов текста (политического, дидактического, повествовательного), в моделировании порождения речи в когнитивной психологии, описания этнографии коммуникации в антропологических исследованиях.

Таким образом, анализ публикаций по данному вопросу свидетельствует, что не элемент или единица языка, а их осмысленная совокупность, служащая определенной внеязыковой цели говорящего, - речевой акт, речевое произведение, текст, дискурс и т.п. становится объектом разностороннего рассмотрения в лингвистике. Это позволяет рассматривать язык (точнее, языковую деятельность) как один из феноменов когнитивного характера, который наилучшим образом способен организовывать знания человека о мире, о знании и о себе самом; который сам является не только результатом познавательной способности человека, но и первейшим ее средством.

Исследования в перечисленных областях знаний продолжают активно развиваться, наполняясь новыми смыслами и конструируя новые лингвистические модели.

Цель данной статьи проанализировать некоторые аспекты процесса обучения русскому языку как иностранному. Здесь процесс РКИ рассматривается как дискурс. Понимание дискурса предполагает построение ситуационных моделей, поскольку мы понимаем текст только тогда, когда понимаем ситуацию, о которой идет речь.

Основной материал. При обучении русскому языку как иностранному между преподавателем, носителем русского языка, и учащимися, носителями различных языков, происходит процесс речевого общения. Общение создает коммуникативный контекст, в котором реализуются речевые акты. В 60-70-е годы прошлого столетия связную последовательность, а скорее совокупность речевых актов, называли дискурсом. Впрочем, современное определение дискурса как сложного коммуникативного явления, включающего, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы.

гвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата и т.д.), необходимые для понимания текста, в принципе не противоречат вышеназванному определению, поскольку речевой акт - это, как известно, целенаправленное речевое действие, совершаемое в соответствии с принципами и правилами речевого поведения, принятыми в данном обществе; единица нормативного социоречевого поведения, рассматриваемая в рамках прагматической ситуации [3, 136].

Основываясь на таком понимании дискурса, можно утверждать, что процесс обучения иностранному языку также является дискурсом, когнитивную модель которого еще предстоит построить.

Дискурс, по Т.А. ван Дейку, дает представление о предметах и людях, об их свойствах и отношениях, о событиях или действиях или об их сложном сплетении, то есть о некотором фрагменте мира, который мы именуем ситуацией. Модель представляет собой когнитивный коррелят ситуации: это то, что "происходит в уме" человека, когда он является наблюдателем или участником ситуации, когда он слышит или читает о ней [2, 68-69]. Следовательно, модель включает личное знание, и это знание представляет собой результат предыдущего опыта, накопленного в ситуациях подобного рода. По сути, это значит, что мы понимаем текст только тогда, когда мы понимаем ситуацию, о которой идет речь.

Однако понимание неизбежно базируется и на более общих концептах, категориях, правилах и стратегиях. Такое общее знание о мире не есть нечто расплывчатое, нечеткое, оно организовано в некоторые системы. Обычно их описывают в терминах фреймов, которые, во-первых, являются единицами, организованными вокруг некоего концепта, во-вторых, могут определять и описывать то, что в данном обществе является "типичным" (обед в ресторане, поход в театр). Как правило, фреймы определенным образом организуют наше поведение и позволяют правильно интерпретировать поведение других людей.

Но такие знания являются достаточно абстрактными, описывают стереотипные ситуации и только они не могут лежать в основе ситуационных моделей, которые опираются на личностные знания человека, аккумулирующие предшествующий индивидуальный опыт, установки, намерения, чувства, эмоции: "...сравнение личной мысли с общей, принадлежащей всем, возможное только посредством речи и понимания, есть лучшее средство достижения объективности мысли, т.е. истины" [4, 28].

Однако не всегда знания о мире в совокупности с личностными знаниями, помимо знания языка, лежат в основе понимания дискурса. Традиционный подход к анализу дискурса не срабатывает, когда речь идет о ситуациях, в которых участвуют не носители языка, но изучающие язык индивиды. Степень знания языка у обучающихся может быть различным, как различен и личный опыт, и предшествующие лингвистические знания, и знания о мире.

Рассмотрим модель "поездка на такси", которая при всей ясности ее целей и установок, способна бесконечно трансформироваться применительно к уникальным ситуациям. Так, возможно создать модель "поездка в такси русскоговорящего клиента в русскоязычной (славянской) стране", а также модель (что особенно важно для нас) "поездка в такси нерусскоговорящего клиента в русскоязычной (славянской) стране". В последнем случае тот, кто производит действие ("клиент"), может не знать русского языка, знать его в некоторых пределах, достаточных для коммуникации с русскоговорящим населением страны, знать язык хорошо, но не владеть при этом определенной социокультурной, этикетной, ментальной информацией (характерно для всех трех типов "клиентов"). Общим знанием

для всех "клиентов" (и русскоговорящих, и тех, для кого русский язык не является родным) есть знание о том, что такое такси, как заказать машину, как остановить машину на улице. Осуществить действия по поиску такси любой из упомянутых потенциальных клиентов способен успешно. На втором этапе анализируемой ситуации "в игру" вступает еще одно лицо - "таксист". Именно на этом этапе возможно возникновение коммуникативного конфликта "клиентом" и "таксистом", когда личностные знания "клиента" не соотносятся с личностными знаниями "таксиста". Возможны несколько вариантов развития данной ситуации. Первый: в модели ситуации "нерусскоговорящего клиента" основным компонентом является место назначения ("куда"), а в модели "таксиста" - цена ("сколько"). Второй: "нерусскоговорящий клиент", обладающий минимальными знаниями русского языка, на вопрос "таксиста" "Куда?" (усеченный вопрос) отвечает: "Винительный падеж", применив к данной ситуации модель "изучение винительного падежа на уроке русского языка".

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общие модели (они могут быть преобразованы во фреймы) стоят на основе частных моделей ситуаций, созданных каждым из ее участников. Так, и в модели дискурса "обучение иностранному (русскому) языку" должна быть учтена каждая новая порция информации, привнесенная каждым из участников ситуации, которая будет служить для расширения и усовершенствования упомянутой модели.

Поскольку порождение текстов является составной частью коммуникативного контекста, люди должны хранить в памяти представление об этом контексте, то есть иметь контекстную модель, которая структурирует и оправдывает элементы внутри собственно модели.

Схема 1. Контекстная модель ситуации "урок русского языка"

Сцена:

Обстановка:

время: первая половина дня (по-разному отражается на участниках ситуации)

место: аудитория

Социальный контекст: традиционный (урок в школе)

Событие:

Участники:

преподаватель (носитель данного языка) - "мы"

студенты (иноязычные) - "они"

страна

Оценочный модификатор:

"мы" - положительные

"они" - "иностранцы", "доставляющие беспокойство"

Цель

интеллектуальное познание (в первую очередь для "них")

самоактуализация (в первую очередь для "нас")

Причины

предоставить информацию ("мы")

воспринять информацию ("они")

Последствия

"ошибка"

По нашему мнению, ключевая особенность ситуации "урок русского языка в иностранной аудитории" состоит в том, что вступают в тесное взаимодействие знания о мире и личностные знания как преподавателя, так и обучающегося. Мы также можем говорить, что и преподаватель, и обучающиеся имеют некоторые сходные формальные модели дискурсов, а именно, (от общих к частным) - "изучение иностранного языка", "урок в классе", "контрольная работа", "экскурсия". Эти модели представляют фрагменты действительности, по отношению к которым являются осмысленными соответствующие языковые выражения и релевантными соответствующие поведенческие реакции. Так, преподаватель не только конструирует схему урока и текст, предпочитая определенные грамматические конструкции и семантическое наполнение (подсказанные исходной характеристикой самой модели).

Схема 2. Грамматическая модель ситуации "урок русского языка"

Синтаксис

типы предложений:

повествовательное/повелительное

вопросительное (на более позднем этапе обучения)

порядок слов

прямой

структура предложения

простое предложение (преимущественно), где четко фиксируется старая и новая информация - четкое тема-рематическое членение

категория вида

несовершенный вид (как обозначение общего действия на начальном этапе обучения)

порядок следования предложений

фиксирует границы и последовательность частных речевых актов

Морфология/лексика (семантика)

выбор слов

последовательное наращивание лексического запаса обучаемых (существительное, глагол, местоимение, предлог, прилагательное, союз, причастие, деепричастие)

выбор форм глагола

преимущественно формы повелительного наклонения

устойчивые выражения

выражения вежливости, просьбы

Фонология/фонетика

интонация

утвердительный характер высказывания

логическое ударение

комментирующая функция (указывает на новую информацию)
акцентирующая (контролирует внимание адресата)

темп речи, громкость

при утвердительном характере высказывания - темп речи замедленный

громкость тона усиливается при акцентировании внимания, прось-

бе

Паралингвистическая деятельность

жесты
активное использование соматического языка
выражение лица
приветливое
физические контакты
ограничены

Преподаватель также имеет конкретные стратегии реализации упомянутой модели: открытую (излагает свою точку зрения, излагает учебный материал сквозь призму своего восприятия), отстраненную (нейтральную), закрытую (умалчивает о своей точке зрения, излагает материал подчеркнуто объективно), из чего вытекает выбор стиля деятельности (демократический, либеральный, авторитарный) [1, 13].

Кроме того, и учитель, и ученик, независимо от способов реализации моделей, в равной мере обладают одной целевой установкой: с одной стороны, это интеллектуальное познание, с другой - самоактуализация (см. Схему 1). Интеллектуальное познание двуедино: это учебное познание, которое мотивируется стремлением личности (ученика) узнать новый язык, и это личностное познание, которое мотивируется желанием личности (как ученика, так и учителя) узнать что-то новое о мире.

Что касается самоактуализации, то в плане обучения иностранному языку это понятие может трактоваться как изначально свойственное человеку стремление посредством общения с другой личностью 1) сформулировать и передать свое представление о мире, 2) воспринять, проанализировать чужое представление, 3) расширить представление о мире, об общих понятиях и процессах либо приняв, либо отвергнув чужое в процессе свободного обсуждения [5, 351].

Отметим, однако, что специфика анализируемого дискурса как раз и состоит в том, что интеллектуальное познание и самоактуализация связаны воедино для одного из участников коммуникации, а именно, для обучающихся, поскольку процесс изучения русского языка проходит в тесной связи с познанием "мира русского языка". Более того, язык, являющийся предметом обучения, есть источник знания о мире носителей данного языка. По мере овладения лексическим и грамматическим материалом обучаемый расширяет свои познания о мире. Носители языка (преподаватели), конструируя предложения и тексты, репрезентируют обучаемым грамматические и семантические структуры предложений и текстов, используемые при построении той или иной ситуационной модели. Неверное построение ситуационной модели (при удовлетворительном владении полученными лингвистическими знаниями) приводит к возникновению "дискурсивных ошибок", как в ситуации "поездка на такси".

Это было замечено и специалистами по контрастивной лингвистике, в частности Г. Хельбигом, который подчеркивал, что "различие языков - это лингвистическая сущность, а трудности обучения - психолингвистическая категория" [6, 319], и говорил, что существуют "ошибки, которые основываются не на языковой системе, а на неправильной практике и стратегиях преподавания, и, наконец, такие, которые обусловлены не языком, не преподаванием, а причинами психологического, физиологического или какого-нибудь еще характера" [6, 321].

Выводы и перспективы. В дальнейшем предполагается выяснить, какими путями и в связи с какими составляющими происходит познание мира через познание языка применительно к процессу обучения русского языка как иностран-

ного. В практическом смысле частный итог настоящих заметок - ориентировать преподавателя РКИ на использование в работе с иностранными студентами коммуникативной модели учебного процесса (ситуативные тексты, внеаудиторные занятия).

Библиографические ссылки и примечания

1. Губанова Л.В. О некоторых психологических особенностях профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. - Тверь, 2000. - 135 с.
2. ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. // Вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. - М.: "Прогресс", 1989. - 312 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия, 1990. - 684 с.
4. Потебня А.А.. Мысль и язык. - Киев: "Синто", 1993. - 192 с.
5. Русский язык: исторические судьбы и современность // Международный конгресс исследователей русского языка, Москва, филолог. ф-т. МГУ им. М.В. Ломоносова, 13-16 марта 2001 г.: Труды и материалы. - М.: Изд-во МГУ, 2001. - 519 с.
6. Хельбиг Г. Языкознание - сопоставление - преподавание иностранных языков. // Новое в зарубежной лингвистике. - М.: "Прогресс", 1989. - 440 с.