

ЛИНГВОДИДАКТИКА

К вопросу о формировании коммуникативной компетенции (на материале пособия Л.Н. Булгаковой, И.В. Захаренко, В.В. Красных «Мои друзья падежи: Грамматика в диалогах»)

*© Л.Н. Булгакова, И.В. Захаренко,
доктор филологических наук В.В. Красных, 2004*

В наши дни многие статьи начинаются с уже ставшего привычным утверждения о новой научной парадигме, сложившейся к началу XXI века. Причем об этом говорят уже не только исследователи гуманитарии, но и представители точных, или, как их часто называют, фундаментальных наук: физики, химии, математики. Так, в одной из передач А. Гордона из уст исследователя сугубо физического мира прозвучал тезис о том, что XX век был веком high tech, а XXI век станет веком high homo. Новую парадигму характеризуют две основные тенденции: антропоцентризм, восходящий еще к античным временам, когда человек воспринимается как мерило всего, и антропостремительные тенденции, предполагающие изучение окружающего мира, в центре которого стоит человек. И если в первом случае окружающий мир изучается сквозь призму человека, то во втором – человек сквозь призму того, что его окружает.

Совершенно очевидно, что практика преподавания, в том числе иностранных языков, и в частности – русского как иностранного, не может оставаться в стороне и не вписываться в эту новую парадигму. Именно этим и обусловлены, например, утверждения многих преподавателей-практиков (и не только русистов) о том, что учить надо не столько языку и речи, сколько дискурсу.

Дискурс предстает как продукт речевой деятельности человека говорящего во всей совокупности факторов, обуславливающих его (продукта) порождение. По мнению Н.Д. Арутюновой, дискурс есть речь, погруженная в жизнь. Л.О. Чернейко перефразировала это определение и сформулировала его так: дискурс – жизнь, погруженная в речь. Таким образом, говоря о дискурсе нельзя не учитывать (в том числе) конституации общения (кто кому где когда что говорит) и субъектов коммуни-

кации (носителей лингвокультурного сознания, выступающих одновременно и как субъект языка, и как субъект культуры). Мы исходим из постулата о том, что дискурс и коммуникация тесно связаны между собой, одно невозможно без другого. Сегодня, думается, ни у кого не вызывает сомнения то, что адекватное общение с носителями изучаемого языка невозможно, если не сформирована коммуникативная компетенция, которая, по мнению И.В. Михалкиной, предстает как «конгломерирующий» тип компетенции, т. е. включает в себя все другие типы и виды компетенции.

В современных пособиях проблема формирования коммуникативной компетенции решается по-разному. Один из возможных путей представлен в нашем пособии «Мои друзья падежи: Грамматика в диалогах» (первое издание вышло в свет в 2002 году). Создавая пособие, мы видели его основную цель в коррекции и закреплении знаний предложно-падежной системы русского языка, что отражено и в самом названии пособия.

Однако знаний собственно грамматической системы, как показывает опыт, бывает явно недостаточно для адекватного общения на изучаемом языке. Многим преподавателям (и не только преподавателям) знакома ситуация, когда иностранец говорит по-русски грамматически и лексически правильно, но при этом имеет место коммуникативная неудача. Это та ситуация, когда единственное, что может сказать преподаватель: «Это правильно, но это не по-русски».

С другой стороны, наши учащиеся часто жалуются, что совершенно не понимают смысл фразы, хотя «знают все слова». Это связано в первую очередь с тем, что кодифицированный русский язык и русская разговорная речь, как уже давно было доказано исследователями, по сути две самостоятельные системы (см. работы, например, Е.А. Земской, О.А. Лаптевой и др.). Русская же литературная речь, на которой говорят образованные русские и которой следует обучать иностранцев, если мы хотим, чтобы они могли адекватно общаться с русскими, занимает, так сказать, «промежуточное» положение между данными «вселенными»: она, будучи литературной «от природы», впитала в себя многие черты собственно разговорной речи (инверсию, парцелляцию, эллипсис, активное использование катафор и анафор и т. д. и т. п.).

Что же происходит? Почему хорошо владеющий русским языком инофон, читающий в оригинале русскую литературу, свободно говорящий и пишущий по-русски, во-первых, тут же определяется русскими как «не русский» и, во-вторых, не понимает половины из того, что ему говорят его же знакомые в неофициальной обстановке, не выходя при

этом из «речевого стандарта»? Думаем, что проблема как раз в том, что иностранный учащийся владеет именно литературным языком, но не литературной разговорной речью. Большинство учебников и учебных пособий, в том числе и очень хороших, зачастую грешат излишней литературностью языка, которому они призваны научить. В связи с этим еще одну задачу при создании нашего пособия мы видели в том, чтобы научить инофона общаться с русскими, понимая, что они говорят, и адекватно реагируя на их реплики. Ну, в самом деле, как может иностранный учащийся без посторонней помощи понять, что значит одно из излюбленных выражений русских «да нет»? «Ты устал?» — «Да нет.» Так все-таки «да» или «нет»? Или: «Ну, как тебе фильм?» — «Ничего. / Так себе.» Здесь не понятно все: и вопрос, и ответ. Что значит — «ничего»? Ничего не понял? Ничего не видел? Второй вариант ответа вообще остается «тайной за семью печатями».

Кроме того, очевидные трудности испытывает инофон и тогда, когда он сталкивается с косвенными речевыми актами, поскольку не всегда легко понимает дополнительные модусные смыслы или, наоборот, видит их там, где их нет. Например, «*Неужели Вы не знаете этого?*» и «*Разве ты не знал об этом?!*» зачастую воспринимаются иностранными учащимися как собственно вопросы, т. к. они не распознают в этих фразах выражения удивления или констатации некоторого факта (вторая фраза может выступать как синоним высказываний «*Ты же знал об этом! / Ведь ты знал об этом!*»).

Чтобы помочь учащемуся по возможности избежать таких коммуникативных сбоев и провалов, мы попытались отобрать наиболее типичные коммуникативные ситуации и частотные коммуникативные фрагменты русского дискурса, что обусловило и отбор соответствующих лексических и синтаксических единиц. Многие задания насыщены языковыми единицами, которые постоянно воспроизводятся в речи носителей русского языка в условиях естественной коммуникации. Таким образом, пособие содержит материал, позволяющий учащемуся не только закрепить знания русской предположно-падежной системы, но и освоить употребление речевых формул, характерных для современной русской литературной разговорной речи. В качестве иллюстрации приведем некоторые реплики из заданий-диалогов: «— *Кто этот человек? — Ты что, не знаешь? Это декан факультета. / Это диктор телевидения.*» и под.; «— *Представляешь, у нас сломался лифт. — Ужасно! Как же вы живете без лифта?*»; «— *Ты нашел ключ? — Да, в конце концов, нашел. — И где же он был? — Представь себе, под столом / под шкафом.*» и под.; «*Прочитай обязательно [эту книгу]. Не пожалеешь.*»;

«— Ты тоже опоздал? — **Ничего подобного!**»; «— **Ну что, не очень сложный текст?** — **Да нет.** В нем было три незнакомых слова.»; «— **Кажется, пришли.** — **Нет, нам нужен не этот дом.** — **Как не этот?**»; «— Ты куда? — На тренировку. — **Разве ты не знаешь, что тренировки сегодня не будет?**» и др.

Чтобы облегчить процесс вживания в русскую коммуникацию, мы также использовали идеи современной когнитивной науки, в частности — теорию фреймов. Тем более что фреймовый подход к обучению РКИ разрабатывается и в последнее время успешно применяется на практике А.Н. Латышевой, ее учениками и единомышленниками (см., например, *А.Н. Латышева, Р.П. Юшкина, Г.А. Тюрина «Базовый курс русского языка: грамматика, разговорная речь, тексты с упражнениями»*. М.: Русский учебный центр, 2003). Поскольку фреймы по сути своей — это некие когнитивные модели, то, во-первых, определенная их часть носит (гипотетически) универсальный характер¹, т. е. они присущи всем *homo sapiens* (например, спортивные игры² типа футбола, тенниса, хоккея, театр, семья), во-вторых, даже при наличии каких-то принципиальных различий, которые обуславливают и различия в конкретных сценариях, овладение языковым материалом проходит легче, если он подается не как, например, «списки слов», а как единицы (знаки языка), в которых тот или иной фрейм овнешняется.

Отметим, что фреймы могут иметь разные овнешнения с точки зрения как грамматики, так и лексики, поэтому один и тот же фрейм нередко присутствует в пособии в разделах, посвященных разным падежам. Например, фрейм, который можно условно назвать «покупка», проходит в Предложном падеже (покупать *где?*), в Винительном падеже (покупать *что?*), в Дательном падеже (покупать *кому?*), в Родительном (покупать *сколько?*). Или пространственные отношения и идея перемещения могут реализоваться, например, в фрейме с условным названием «поездка», при этом поездка может быть в отпуск, на каникулы, в командировку, в гости и т. д. Формы, овнешняющие указанный фрейм, отрабатываются, соответственно, в Винительном, Родительном, Пред-

¹ Хотя, конечно, мы понимаем, что практически для любого правила можно найти исключение, особенно если речь идет о человеке. Поэтому особо подчеркнем, что в данном случае мы не рассматриваем какие-либо маргинальные случаи или случаи сугубо национальной специфики, резко отличающей данную культуру от многих других (как, например, национальный японский театр, конечно, разительно отличается от театра, зародившегося в Европе).

² В свое время Г.А. Тюрина защитила под научным руководством А.Н. Латышевой кандидатскую диссертацию, посвященную использованию фреймового подхода в преподавании РКИ, и рассмотрела его на примере именно спортивной сферы.

ложном, Творительном и Дательном падежах (ехать *куда? откуда? на чем? чем? к кому?* путешествовать *по чему?*). Отметим, что фреймы вводятся на основе концентрической подачи материала, т. е. идет постепенное наращение слотов, например: во фрейме «встреча (встретить, встретиться)» можно выделить слоты: *кто, где, кого, когда, с кем; назначить встречу / договориться о встрече; перенести встречу; отметить встречу* и т. д. Очевидно, что данное наращение непосредственно соотносится с собственно грамматическим и лексическим материалом.

Мы постарались использовать идею фреймовой подачи материала также и внутри упражнений. Большая часть упражнений построена в форме диалогов и снабжена кассами. Материал в кассах предназначен для построения диалога по заданной модели. В основе каждого диалога лежит коммуникативная ситуация. Касса содержит набор языковых единиц, которые отражают основные элементы структуры данной коммуникативной ситуации и представлены в самой кассе в виде цепочки. В качестве примера приведем несколько наших упражнений:

А: Давай подарим ему эту рубашку. Я думаю, она ему понравится.

Б: Да, и она подойдет к его серому костюму.

она – туфли – зеленое платье
брат – шарф – новая куртка
Лида – сумка – бежевое пальто
Сергея – свитер – голубые глаза
Зоя Ивановна – шаль – рыжие волосы
отец – перчатки – коричневый плащ
он – галстук – все рубашки и т. д.

А: Вокзал далеко отсюда?

Б: **В десяти минутах.**

А: Пешком?

Б: (Нет.) **На трамвае.**

3 мин. – автобус
2 мин. – машина
5 мин. – пешком
15 мин. – метро
20 мин. – троллейбус
35 мин. – электричка

Возможно, у некоторых преподавателей такая непривычная и на первый взгляд несколько схематичная подача материала может вызвать недоумение, и даже неприятие. Однако, как нам кажется, она отображает ту цель, которую мы ставили перед собой, создавая пособие: формирование коммуникативной компетенции, предполагающее «вживание» в русский дискурс.

Пособие содержит также условно-речевые задания, некоторые из которых носят игровой характер. В этих заданиях учащимся предлагается некая коммуникативная ситуация, в которой им необходимо принять участие, выступая в роли одного из собеседников. Таким образом, у

инофона создается ощущение (пусть и иллюзорное), что он участвует в естественной живой коммуникации на русском языке, что способствует снятию языкового и психологического барьеров. В дальнейшем это поможет ему в осуществлении адекватного общения в условиях реальной коммуникации.

Совершенно очевидно, что формирование коммуникативной компетенции является комплексной задачей. В связи с этим мы считали важным также и формирование некоторых аспектов культурологического компонента коммуникативной компетенции. Именно поэтому мы включали в задания материал, представляющий собой фрагмент этнического (в нашем случае – русского) «информационного поля»: те знания, которые являются, на наш взгляд, обязательными для представителей русского национально-лингво-культурного сообщества (как минимум – его образованной части). Следует отметить, что в число такого рода «единиц знаний» входит не только то, что изначально относится к России, но и то, что является реалиями других культур (например, названия известных музеев или театров, имена выдающихся деятелей истории, культуры и науки). Включение такого рода единиц в задания мы считаем оправданным и целесообразным, поскольку они, несомненно, относятся к числу феноменов, хорошо известных образованным носителям русского языка, а часть из них вообще входит в русскую когнитивную базу. Таким образом, корпус указанных единиц составляют:

- различные географические названия: названия стран, регионов, городов, улиц, площадей, морей, рек, озер, гор, островов и полуостровов и т.д.;
- названия театров, музеев, галерей, архитектурных памятников;
- имена писателей, композиторов, актеров, режиссеров, певцов, художников, ученых;
- названия литературных и музыкальных произведений, фильмов и т.д.;
- названия периодических изданий, наиболее популярных телепередач и т.д.;
- названия и даты национальных праздников и исторических событий;
- названия блюд (как национальной русской кухни, так и тех, которые пришли в Россию из других стран и стали у нас популярными).

Как показывает наш опыт работы в иноязычной аудитории, упражнения, включающие подобные «единицы знаний», обычно вызывают большой интерес у учащихся. В частности, это связано с тем, что такой

материал не только несет информационную нагрузку, но и служит стимулом для активизации фреймов, провоцируя дискуссии, предполагающие сравнение ситуаций в разных странах, выражение оценки, отношения и т. п. Кстати, преподаватели зачастую сталкиваются с тем, что инофонам оказываются неизвестными факты, персонажи и реалии истории и культуры не только России (бывает, что познания ограничиваются 2-3 именами), но и многих других стран.

Конечно, справедливости ради, нужно сказать, что далеко не все русские легко справились бы с некоторыми заданиями (очевидно, что в данном случае речь не идет о грамматике). И вероятно, кому-то может показаться, что мы завысили планку, включая ту или иную информацию. Однако, отбирая и подбирая материал для пособия, мы все-таки имели в виду уровень знаний действительно образованного носителя русского лингво-культурного сознания. Чтобы предотвратить возможные возражения коллег, сразу скажем следующее: ведь когда мы учим русскому языку, мы не ориентируемся на язык улицы, мы не обучаем жаргонам, аргю и просторечию. Напротив, мы обучаем пусть разговорной, но литературной речи. И сегодня это уже не вызывает у преподавателей-профессионалов сомнений и принципиального несогласия. Соответственно, вводя тот или иной материал из сферы истории, географии, политики, культуры, мы руководствовались теми же принципами.

Таким образом, преподаватель должен быть готов ответить на многие вопросы не только лингвистического характера, но и на те, которые касаются русской и мировой истории, культуры и т. д., выступая в роли того самого «эталона» — образованного носителя русского лингво-культурного сознания.

В заключение отметим, что мы представили только один из возможных путей обучения дискурсу, дающий инофону возможность войти не только в мир русского языка, но и в мир русской культуры, которая впитала в себя многое из культуры мировой.