

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

PRAGMATIC ASPECTS OF LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**A. Belyaev
I. Belyaeva**

Summary: The anthropocentric paradigm in modern linguistics is characterized by an interest in those parameters of speech communication that depend on the subject. In modern teaching of Russian as a foreign language, it is necessary to use modern achievements in the study of pragmatic data. In the course of this study, the authors considered the possibilities of implementing these methods for teaching Russian to foreign students of TSU named After G.R. Derzhavin. The authors proved that the technology of forming the pragmatic component of the RCT course should take into account the derivative nature of the pragmatic effect, its dependence on the semantic and stylistic properties of language means. The relevance of pragmatic structures has been proved by examples of grammatical structures.

Keywords: RCT, foreign language teaching, pragmatic structures, paradigm.

Беляев Антон Алексеевич

*Старший преподаватель, Тамбовский Государственный Университет им Г.Р. Державина
aragon_rw@mail.ru*

Беляева Ирина Владимировна

Старший преподаватель, Тамбовский Государственный Университет им Г.Р. Державина

Аннотация: Антропоцентрическая парадигма в современной лингвистике характеризуется интересом к тем параметрам речевого общения, которые зависят от предмета. В современном преподавании русского языка как иностранного необходимо использовать современные достижения в изучении прагматических данных. В ходе данного исследования авторами были рассмотрены возможности реализации данных методов для обучения русскому языку иностранных студентов ТГУ им. Г.Р. Державина. Авторами было доказано, что технология формирования прагматического компонента курса РКИ должна учитывать производную природу прагматического эффекта, его зависимость от семантических и стилистических свойств языковых средств. Актуальность прагматических структур была доказана на примерах грамматических структур.

Ключевые слова: РКИ, обучение иностранному языку, прагматические структуры, парадигма.

Антропоцентрическая парадигма в лингвистике современного времени связана с изучением параметров речевого общения, имеющих зависимость от предмета. Существует и продолжает расти множество трудов касательно прагматики.

Антропоцентрическая парадигма в современной лингвистике характеризуется интересом к тем параметрам речевого общения, которые зависят от предмета. Создано большое количество работ (и их количество растет) по прагматике (прагмалингвистике), являющейся лингвистической дисциплиной, которая изучает особенности использования языка в зависимости от цели предмета речи, характера воздействия на адресата, ситуации общения (И.И. Богданов, О.С. Иссерс, П. Грейс, Г.А. Копина, А.В. Ленец, Г.Г. Матвеева, А.Ю. Маслова, Дж. Остин, Е.И. Петрова, Дж. Серл, И.П. Сусова, О.А. Филиппова, Н.И. Формановская, Г.Р. Шаменева и др.). Достижения науки о языке начинают проявляться в методах обучения иностранному языку и в том числе русскому языку как иностранному. Современные методологи утверждают необходимость в использовании прагматических данных в курсе РКИ. Также О.К. Грекова подчеркивает, что прагматические рекомендации являются значительно важными для иностранных студентов, так как они помогают им понять собеседника, говорящего по-русски, а также адекватно отреагировать на воспринятую инфор-

мацию.

Рост интереса к прагматике со стороны методистов и преподавателей иностранных языков является очевидным: современный подход к изучению иностранного языка с помощью коммуникативной деятельности показывает, что знания языковой системы не являются достаточными для овладения иностранным языком. Иностранцу необходимо развивать умение в общении на иностранном языке, поэтому нужно использовать систему как инструмент в ходе голосовой деятельности для достижения результата. Таким нужным результатом может являться как получение получателем конкретной информации, так и выполнение желаемого действия по теме разговора, появление эмоционального состояния, которое будет необходимо для тематики и цели разговора, и т.д. Все это показывает, что успех коммуникации не имеет границ. Возможность использовать речь как систему символов, которые кодируют определенную информацию, характеризуется способностью адекватно влиять на получателя. К примеру, собеседник в более существенной степени захочет оказать нам необходимую поддержку, если мы будем взаимными, то есть. окажем эту поддержку сами, не забывая о принципах вежливости. Если мы примем во внимание систему ценностей точки зрения партнера по переговорам при выборе аргументов, то он с большей вероятностью согласится с

нами [8, с. 39] и т.д. Выше было указано, что воздействие на адресата находится в области прагматики. Таким образом, если мы хотим научить ученика с успехом общаться на иностранном языке, то наша задача состоит не только в том, чтобы научить его выражать разные значения на этом языке, но и использовать язык для достижения необходимого прагматического эффекта (выбор наиболее подходящих языковых инструментов). Такая задача логически перетекает в задачу предупреждения студента о возможных коммуникативных ошибках – полном или частичном непонимании высказывания партнера, которое может быть связано не только с недостаточным знанием языковой системы, но и с рядом прагматических ошибочных суждений (непонимание, коммуникационное намерение собеседника, проблемы с языковым поведением, недостаточный учет системы ценностей получателя и т.д.). [6, с. 31]

Продemonстрируем это на примере из нашей практики преподавания русского языка как иностранного. Иностранных студентов пригласили к участию в диалоге, и они получали соответствующую оценку своих ответов. Обучающимся был задан вопрос: «Вы знаете, где находится аптека?». Один студент ответил: «Я знаю». В этом примере учащийся не понимает сути своего утверждения: для него информация не является необходимой, поэтому он видит в этом вопрос, полностью отвечающий на слова, инициировавших диалог. В результате мы получаем сбой в общении: участник коммуникации, который инициировал диалог, не достиг цели – он не получил нужной информации. В таком случае коммуникационная ошибка появляется из-за того, что имеется неспособность распознавания косвенного действия речи (коммуникативное намерение (наш запрос в нашем случае)) по признакам другого речевого действия. Пример ярко иллюстрирует, что эффективность общения зависит не только от наличия лексических и грамматических средств языка, но и от учета прагматических параметров.

В традиционном курсе русского как иностранного прагматический элемент в большинстве своем представляется в качестве обучения реализации различных намерений: в государственных стандартах русского языка как иностранного содержатся подробные списки намерений, которые иностранный студент должен уметь выражать на различных этапах знания языка. Но мы считаем, что прагматическая информация, которая предоставляется студентам, должна быть более широкой и разнообразной. Ведь важно не только научить иностранцев выражать какие-либо намерения на русском языке (что во время занятий сводится к усвоению устойчивых фраз – клише, этикетных фраз), но и указать им на прагматический потенциал инструментов, научить их использованию этих инструментов для достижения цели общения, иначе говоря, обучить гибкости в речевом поведении. По-нашему мнению, количество прагматической инфор-

мации в курсе РКИ подлежит увеличению, в частности, требуется расширить прагматические комментарии при изучении ряда грамматических вопросов.

Грамматическая тема «Выражение отсутствия» изучается в курсе русского языка как иностранного на третьем уровне и является логическим продолжением грамматической темы «Выражение присутствия» (см., например, учебник «Университет. Шаг 3», написано в соответствии с требованиями третьего уровня компетенции по РКИ). Отнесение грамматического материала к третьему, достаточно высокому, уровню изучения языка закономерно, так как при нейтральных конструкциях учитываются выразительные конструкции, а также прямо-косвенные речевые акты, что уже требует достаточно серьезной подготовки учащихся.

Вниманию учеников предлагается определенное количество конструкций для выражения отсутствия [7, с. 333-336]:

- 1) безличные предложения со словами нет, их не было, не будет (завтра классов не будет);
- 2) безличные предложения с глаголами быть, появляться, существовать и т.д. (чудес не бывает);
- 3) предложения с глаголом отсутствовать (кто сегодня отсутствует?);
- 4) безличные предложения с отрицательными местоимениями и наречиями (негде сидеть);
- 5) косвенные речевые акты (выразительные конструкции):
 - а) вопросительные предложения по форме и отрицательные по смыслу (а где здесь сидеть? = сидеть негде);
 - б) есть предложения со словом, утвердительные по форме и отрицательные по значению: есть в чем покаяться! = не о чем сожалеть.

При изучении данного материала внимание студентов традиционно акцентируется, во-первых, на формальных особенностях структур, во-вторых, на семантических различиях подобных структур по форме (Николая на уроке не было. - Николая на уроке не было), в-третьих, на стилистических характеристиках конструкций (нейтральные, выразительные, разговорные).

Мы считаем, что формальным, семантическим и стилистическим характеристикам необходимо интегрироваться с информацией прагматического характера – информацией, которая сможет направлять учащихся к тому, какую структуру лучше всего выбрать для оптимального решения коммуникативной задачи, чтобы добиться желаемого воздействия на собеседника. Такая информация особенно актуальна и вызывает интерес у студентов в тех случаях, когда две конструкции близки как формально, так и семантически (возникает вопрос: «Зачем нам необходимы две практически одинаковые конструкции на одном языке?»). Как, например, случай

конструкций типа «Кого не было где – Кого не было где». Именно на этих конструкциях мы остановимся более подробно в данной статье.

Когда объясняется то, как работают такие структуры, как «Кто не был там, где – Кто не был там, где внимание студентов» то: 1) указываются формальные различия (двухчастное предложение, предмет которого находится в именительном падеже – безличном, состоящем из одной части. Предложение, предмет которого сообщается, об отсутствии которого сообщается форма родительного падежа) и 2) за различия в семантике: в предложении, в котором Николая не было на лекции, ситуация рассматривается с позиции подлежащего (самого Николая), который отсутствовал на занятиях (Николай не присутствовал на лекции), в предложении Николая не было на лекции, ситуация учитывается с точки зрения третьего лица, наблюдателя (Николая на лекции не было). Семантические различия между структурами довольно тонкие и чаще всего эти различия стираются, поэтому в одной и той же ситуации можно использовать обе структуры:

- Вы завтра будете в университете?
- Нет, я завтра не буду в университете.
- Нет, меня завтра не будет в университете.

В такой ситуации тем ценнее прагматический комментарий, который устанавливает различия между рассматриваемыми структурами, являющиеся в ряде контекстов очень показательными. Рассмотрим следующий диалог.

– Иван Петрович, можно я приеду к вам в отделение в понедельник? У меня есть несколько вопросов по моей диссертации.

Как вы можете видеть в данном диалоге, получатель использует конструкцию с родительным падежом (я не буду учиться в университете), а не с именительным падежом (я не буду учиться в университете). От чего зависит выбор дизайна? Очевидно, уместна следующая отправная точка: в данном случае происходит формулировка с позиции реципиента-наблюдателя (меня не будет (для вас) = вы меня не увидите). Таким образом, тот, кто говорит, занимает позицию собеседника, учитывая его интересы.

Формановская называет такую способность «принимать точку зрения другого, чувствовать в мире своих отношений и своих оценок и с этих позиций пытаться понять это». [1, с. 55]. Навыки чувствования собеседника, интерпретирования ситуации с точки зрения его интересов, конечно же, вызывает положительную реакцию адресата, а вследствие этого определяет успешность общения. Если использовать конструкцию с именительным падежом (в университете я не буду), то ситуация выглядит так, словно говорящий специально отказывается от встречи с собеседником. Такое восприятие высказывания с высокой вероятностью вызовет негативную реак-

цию со стороны адресата, то есть появится нежелательный прагматический эффект, а поэтому, коммуникация в таком случае не может быть признана успешной. В данном случае выбор конструкции определяется прагматическим фактором, а не семантическим фактором (обе конструкции одинаково успешны в выражении значения отсутствия): именно прагматический фактор позволяет учащимся познакомиться с использованием ориентирующих структур, которые доказывают важность привлечения прагматических данных, когда происходит обучение иностранному языку. Поскольку источником прагматического воздействия являются различные формальные, семантические, стилистические свойства языковой единицы (при этом языковая единица может производить какой-либо эффект благодаря своим свойствам), то при этом вектор изучения грамматического предмета формы и семантики необходимо направить на прагматику, поэтому, по-нашему мнению, необходимо настроить и подачу материалов, и систему задач.

Представьте, как могла бы выглядеть система задач «выражение отсутствия» применительно к таким конструкциям, как «кто не где – кто не где».

Задача 1. Сравните два контекста. Определите формальные различия между ними. Покажите семантические различия между контекстами: в этом случае ситуация возникает из позиции актера, а в этом случае из позиции другого человека, наблюдателя.

1) Ирина не была на занятиях (заболела, в вуз не ходила, сидела дома). 2) Ирины не было на лекции (внимательно осмотрел всю аудиторию, но не увидел).

Задача 2. Выберите вариант формулировки (А или В), соответствующий данному утверждению.

Я не видел Диму в школе.

А) Дима не был в школе. Б) Димы не было в школе.

(Правильный ответ: Димы не было в школе)

Задание 3. Ответьте на вопросы, используя конструкции Кого не было где, Кто не был где.

1) Вы были когда-нибудь в Санкт-Петербурге? 2) Ты видел Аню в библиотеке?

(Правильные ответы: 1) Я не был в Санкт-Петербурге. 2) Ани не было в библиотеке)

Задание 4. Прочитайте микродиалоги, обратите внимание на выделенные фрагменты. В каком случае формулировка звучит более вежливо (говорящий оценивает ситуацию с позиции собеседника), а в каком случае высказывание является более категоричным (предполагает

мое отсутствие говорящего предстаёт как его активное намерение, может быть расценено как нежелание общаться с собеседником)?

- А. – Мы могли бы встретиться во вторник?
- Во вторник я не буду в университете.
- Б. – Мы могли бы встретиться во вторник?
- Во вторник меня не будет в университете.

Задание 5. Реагируйте на реплику диалога: сообщите о своём предполагаемом отсутствии максимально корректно, представляя ситуацию с позиции собеседника.

1) – Я мог бы передать вам книгу завтра на конференции. – ... (Завтра на конференции меня не будет)

Задание 6. Составьте диалоги: выясните у ваших товарищей, были ли они сегодня в столовой; у тех, кто был, узнайте, видели ли они ваших общих знакомых. В диалогах сообщите об отсутствии.

Кратко прокомментируем представленную выше систему задач. Задания 1-3 имеют задачу отработки навыков использования конструкций в зависимости от параметров семантического характера. Задание 1 является языковым заданием (далее мы используем терминологию, предложенную Е.И. Пассовым) – заданием наблюдения, которое может быть задано как после объяснения материала (сообщение о формальных и семантических различиях между конструкциями), так и предшествовать комментариям учителя (к примеру, в сильных группах). Задание 2 – лингвистическое, которое закрепляет полученные знания и формирует навыки правильного использования структур в зависимости от их смысловых оттенков. Задание 3 – условное речевое задание. Оно тренирует навыки использования структур в ситуации в контексте микродиалога. [9, с. 71]

Задачи с 4 по 6 направлены на работу с прагматической составляющей предмета. Задача 4 – языкознание, на наблюдение. Задание 5 – условная речь (выработка навыков использования структур в ситуации), задание 6 – речь (моделируется реальная ситуация общения).

Таким образом, прагматический аспект обучения диктует необходимость дифференцированного (учитывая реальные условия обучения) соотнесения с постановкой приоритетов в выборе видов речевой деятельности. Резко возрастает роль рецептивных видов речевой деятельности в зависимости от конкретного типа учебного заведения.

Как нами уже было отмечено, прагматический аспект цели обучения связывается с формированием у студента знаний, умений и навыков, владение которыми позволит обучающемуся приобщиться к социокультурным ценностям страны языка. Это является целью в контексте

межкультурного общения. Но в связи с этим интересен следующий вопрос: что понимается под комплексом знаний, навыков и умений, если речь идет о формировании у учащегося основных черт вторичной языковой личности?

Если следовать принятой в данной работе логике рассуждений в категориях концепции вторичной языковой личности, то применительно к рецептивным видам деятельности можно говорить об обучении умениям распознавать национальную языковую личность в стереотипных отношениях и элементы нулевого уровня ее структуры (и одновременно формировать в себе его особенности). Что касается продуктивных видов деятельности, то в таком случае учебный процесс необходимо направить на усвоение обучаемой системы лексико-семантико-грамматических связей изучаемого языка, позволяющая ему осуществлять текстовую деятельность в наиболее типичных, стандартных коммуникативных ситуациях, то есть на уровне повседневного использования языка. Последнее предполагает развитие у учащегося нестандартных, уникальных, вербальных ассоциаций, которые позволяют человеку выразить простейшую личностную интенциональность.

Таким образом, объектами ассимиляции являются:

- предметные знания, обусловленные коммуникативной ситуацией и реализуемые с помощью языковых средств, в том числе знания о социальных отношениях и условиях их реализации, необходимые для реализации индивидуальной коммуникативной программы;
- знание альтернативных возможностей вербального поведения, включая репертуар различных параметров, необходимых и достаточных для анализа ситуации общения, а также умение на основе этих знаний оценивать ситуации общения с личной позиции и с позиции партнера по общению;
- способность использовать изменчивое поведение, чтобы сделать адекватный выбор для достижения эффективного общения;
- умение творчески (творчески) осуществлять речевое и неречевое поведение в новых ситуациях;
- умение использовать различные формы и способы речевой деятельности (письменный или устный, паралингвистический, экстралингвистический), а также умение использовать паралингвистические и экстралингвистические элементы речевого общения в собственной речевой деятельности и понимать при декодировании речевых высказываний. другие люди;
- способность обновлять все составляющие ситуации и все факторы, которые ее определяют;
- лингвистическая компетенция, которая включает перечень языковых средств и правил их использования, а также набор паралингвистических и экстралингвистических элементов (стр. 36-38).

Основные знания, навыки и умения, которые вместе составляют прагматический аспект цели изучения иностранного языка - умение использовать иностранный язык гибким и эффективным способом для понимания и передачи информации:

- знание словарных единиц и навыки работы с правилами, с помощью которых эти единицы преобразуются в осмысленные утверждения;
- умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;
- способность понимать утверждения в значимых блоках значения, планировать свое речевое поведение и передавать информацию в связных, логичных, аргументированных заявлениях;
- способность анализировать и оценивать ситуации общения, принимать адекватные решения относительно речевого поведения, контролировать свои речевые действия и действия своих партнеров по общению, а также использовать собственный речевой опыт (вербальные и невербальные элементы) для компенсации существующих пробелов в знании иностранного языка;
- знание социокультурной специфики страны изучаемого языка и умение выстраивать свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой.

Поскольку ИЖ является одной из учебных дисциплин, необходимо также включить в перечень знаний, умений и навыков способность студента к самообразованию и самосовершенствованию с помощью иностранного языка, в том числе знание изучаемого языка, а также умение удовлетворить свои познавательные интересы с помощью языкового кода. Приведенные выше знания, навыки и умения в совокупности должны позволять студенту в соответствии с его реальными интересами и потребностями:

- 1) в условиях прямого общения в различных ситуациях, характер которых уточняется с учетом варианта обучения ИЯ:
 - а) в зависимости от задач коммуникации устанавливать и поддерживать контакт с собеседником (ами), сообщать, запрашивать информацию, соответствующим образом отвечать на высказывания партнера по коммуникации (даже при наличии неизвестных языковых средств), в то же время выражает собственное мнение / суждение, используя аргументацию, эмоционально-выразительные и оценочные средства языка, перефразируя, превышая требование и повторяя и т.д.;
 - б) логично и последовательно выражать себя в связи с коммуникативной ситуацией (увиденное / услышанное / прочитанное), выражая свое отношение к обсуждаемой теме и, при не-

обходимости, используя различные виды поддержки (например, план);

- 2) в процессе чтения / прослушивания аутентичных текстов, в зависимости от их типа и характера и коммуникативных задач, использовать разные стратегии чтения / слушания: чтобы понять основное содержание, полностью воспринять содержание или определить на этой основе наиболее важную (интересную) необходимую информацию, при необходимости, для догадок, словарь, а также поддержка в виде комментария и / или паралингвистической составляющей;
- 3) предоставлять письменную информацию различного размера и характера.

Объем и характер знаний, навыков и умений, которые лежат в основе вербального общения и составляют прагматическое содержание цели изучения ИЯ, определяются применительно к конкретным условиям обучения.

Чтобы общение было успешным, говорящему недостаточно соответствовать языковым стандартам: он должен предугадывать реакцию собеседника на высказывание, то есть обращать внимание на прагматический эффект. Поэтому, когда учащиеся учатся общаться на иностранном языке, в том числе на русском как иностранном, им необходимо овладеть не только языковой системой, но и умением управлять этой системой и выбирать средства для максимального воздействия на собеседника. Как уже упоминалось выше, прагматическая информация частично присутствует в русском языке как иностранном, но недостаточно. Между тем роль прагматической составляющей в курсе ИЯ очень важна: данные прагматиков приближают их к реальным коммуникативным потребностям. Кроме того, эти данные служат руководством по использованию языковых ресурсов в случаях, когда семантический критерий недостаточно выразителен. Технология создания прагматической составляющей курса ИЯ должна учитывать производный характер прагматического эффекта, его зависимость от семантических и стилистических свойств языковых средств. Поэтому в разработанной нами системе заданий, представляющей собой дидактическую технологию (состав и последовательность операций, направленных на усвоение грамматической темы), введению прагматической информации предшествует работа с семантикой. На основе двух грамматических конструкций мы продемонстрировали актуальность прагматической составляющей курса иностранного языка и технологию его создания. Для работы в этом направлении лингвистический материал курса русского языка как иностранного, и прежде всего материал продвинутой ступени обучения - это реальная задача для специалистов, и эта задача ждет своего решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. M.J. Dubrovin Locusoes Russas por imagens/Русские фразеологизмы в картинках / M.J. Dubrovin, M.J. De Mello. - М.: Русский язык, 2014. - 328 с.
2. Беляева, Г.В. Слушаем и пишем. Учебное пособие по РКИ. Рабочая тетрадь для студента (+ CD) / Г.В. Беляева, И.А. Гудкова, Н.Э. Луцкая. - Москва: Машиностроение, 2014. - 138 с.
3. Какорина, Е.В. Русский язык. От ступени к ступени. Учебное пособие. Часть 3. Чтение и развитие речи / Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, Т.В. Савченко. - М.: Этносфера, 2014. - 112 с.
4. Лебедев, В.К. Знакомьтесь. Числительное / В.К. Лебедев. - М.: Златоуст, 2015. - 132 с.
5. Майборода, И.В. Наша азбука. Рабочая тетрадь / И.В. Майборода. - М.: Златоуст, 2014. - 409 с.
6. Розанова, С.П. Человек среди людей. Книга для чтения / С.П. Розанова, Т.В. Шустикова. - М.: Флинта, Наука, 2014. - 208 с.
7. Русский язык - мой друг. Базовый уровень. Учебное пособие. - М.: Издательство Российского Университета дружбы народов, 2014. - 896 с.
8. Старовойтова, И.А. Русская лексика в заданиях и кроссвордах. Выпуск 1 / И.А. Старовойтова. - М.: Златоуст, 2015. - 961 с.
9. Трушина, Л.Б. Русский. Экзамен. Туризм. РЭТ-3. Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туризма / Л.Б. Трушина, Т.Г. Волкова, А.Л. Кузнецов. - М.: ВК, 2016. - 222 с.

© Беляев Антон Алексеевич (aragon_rw@mail.ru), Беляева Ирина Владимировна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тамбовский Государственный Университет им Г.Р. Державина