

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ ФОНЕТИКО-ИНТЕНЦИОНАЛЬНОМУ ОФОРМЛЕНИЮ РУССКОЙ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ)

Петрова Н.Э.¹

¹ГБОУ ВПО «Курский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации», Курск, Россия (305 041, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3) e-mail:na_tali68@mail.ru

Исследование посвящено изучению и решению методических проблем, связанных с обучением иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи в системе русского языка как иностранного (РКИ). Методическое описание покомпонентной системы обучения опирается на исследования в области теории речевой деятельности (теории речевых актов), коммуникативно-деятельностный подход в преподавании, нормативные методические документы (Государственный стандарт и «Программы») и ориентировано на комплексное поэтапное обучение от стартового до I с проекцией на II сертификационный уровень. Методическая модель обучения фонетико-интенциональному оформлению речи в курсе РКИ, представленная как система овладения фонетико-интенциональными навыками, реализуется в результате систематического выполнения специальных упражнений, направленных на выработку автоматизированных навыков реализации интенций в процессе осуществления речевых актов.

Ключевые слова: трехуровневая система обучения, Государственный стандарт, фонетико-интенциональные навыки, интенции, речевые акты, теория речевой деятельности

TEACHING OF RUSSIAN SPEECH PHONETIC-INTENTIONAL PATTERNS TO FOREIGN STUDENTS (FROM TEACHING EXPERIENCE)

Petrova N.E.¹

¹Kursk State Medical University, Ministry of Health care of Russian Federation, Kursk, Russia (305041, Kursk, Karl Marx Street, 3), e-mail: na_tali68@mail.ru

Investigation is devoted to studying methodic problems connected with teaching foreign students in phonetic-and-intentional setting of Russian speech within the system «Russian language as foreign» (RLF). Methodical description of component teaching system is based on the investigation in the field of theory of speech activity (theory of speech acts), communicative-active approach to teaching, normative methodic documents (State standard and «Programmes») and is oriented to complex stage-by-stage teaching. Methodic model of teaching phonetic-and-intentional setting of speech in the course of RLF, given as system of mastering phonetic-and-intentional skills, is realized as a result of systematic fulfillment of special exercises aimed at the development of automatic skills of intentions realization in the process of speech acts.

Keywords: three-layer system of teaching, State standard, phonetic-and-intentional skills, intentions, speech acts, theory of speech activity

«Важнейшей целью лингвистического описания является достижение такого представления языка, которое создавало бы основу для решения многочисленных практических задач, выдвигаемых перед лингвистами» [5]. «В современных условиях глобализации мирового сообщества, модернизации и реформирования российского образования очевидна и бесспорна необходимость формирования современной парадигмы обучения, соответствующей новым требованиям повышения его качества и результативности» [7]. «Сформированность комплекса коммуникативных навыков и умений является показателем «качественной подготовки иностранных студентов к учебной деятельности в соответствии с их будущей специальностью» [10].

В контексте вышесказанного в методике преподавания РКИ были сформулированы задачи: определить языковые и речевые средства, которые обеспечат высокий уровень передачи и

получения информации, выявить системные отношения между ними и описать механизмы их функционирования в реальных речевых актах; разработать рациональные способы и методы овладения коммуникативной компетенцией, которая подразумевает умение человека осуществлять как речепроизводство, так и речепонимание в единстве языкового и экстралингвистического содержания.

Практика подготовки иностранных учащихся в соответствии с требованиями Госстандарта [4], ориентированного на I, а затем II сертификационный уровни, привела к мысли о необходимости создания методической модели обучения иностранных учащихся русскому произношению, которая должна обеспечивать непрерывность учебного процесса: от системного формирования первичных слухо-произносительных навыков до развития речевой деятельности на русском языке. Многолетние наблюдения за речью иностранных учащихся показали, что отсутствие прочных автоматизированных навыков фонетико-интенционального оформления речи влечет за собой нарушения речевой компетенции. Русская речь изобилует многочисленными фонетико-интенциональными ошибками, причина которых заключается, во-первых, в негативном влиянии языковой интерференции и, во-вторых, в отсутствии комплексной системы обучения с учетом интеръязыковых трудностей. Так, опыт работы с иностранцами показывает, как трудно учащимся передать такие интенции, как *радость, совет, упрёк, удивление*, выразить *положительную* или *отрицательную оценку*. Это, безусловно, отражается на всех компетенциях и ведет к нарушению коммуникативно-прагматической компетенции, следовательно, отражается на уровне владения русским языком, развитии умений и навыков межкультурной компетенции [8].

В связи с вышесказанным комплексная система обучения фонетико-интенциональному оформлению речи на элементарном, базовом и I сертификационном уровнях (а затем на основном и продвинутом) поможет решить ряд практических вопросов, непосредственно относящихся к коммуникативно-прагматической компетенции, которая «рассматривается в качестве цели обучения иностранному языку вообще и русскому языку как иностранному в частности» [2]. Реализация обозначенного круга задач требует внедрения научно-эффективной образовательной методологии и специальной технологии, призванных обеспечить высокий уровень языкового сознания и развития коммуникативно-языковой компетенции иностранных учащихся.

Цель данной работы заключается в исследовании путей формирования и развития коммуникативно-прагматической компетенции иностранных учащихся в процессе обучения звучащей речи. Для достижения заявленной цели в программу исследования включен комплекс методов: анализ и обобщение теоретических данных лингвистики, дидактики и методики РКИ; наблюдение за учебной деятельностью иностранных учащихся в процессе формирования у них коммуникативно-прагматической компетенции; синтез методических

стратегий и тактик.

Государственная система тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ) получила одобрение и была принята не только в России, но и за рубежом. Главная цель ТРКИ – обеспечение качественного контроля и сертификация уровней владения русским языком в соответствии с нормативными методическими документами: Государственным образовательным стандартом и «Программой по русскому языку как иностранному» I сертификационного уровня [4; 9]. В них сформулированы «Требования к I уровню общего владения русским языком как иностранным», определен объем коммуникативной компетенции иностранного учащегося, охарактеризованы цели и содержание обучения, даны образцы тестовых заданий.

Цели обучения русскому языку определены на основе речевого поведения иностранных учащихся, позволяющего удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной сферах. Содержание обучения определяется коммуникативной компетенцией, в рамках которой формулируется содержание речевой компетенции.

Анализ поэтапной системы требований, на основании которых формируется представление о содержании коммуникативной компетенции иностранного учащегося нефилологического профиля, показал, что овладеть коммуникативной компетенцией на требуемом уровне без специальной целенаправленной подготовки иностранный учащийся не сможет (об этом свидетельствует и многолетний опыт преподавателя-практика). При этом необходимо отметить, что речевая деятельность иностранных учащихся как в реальной речевой практике, так и в условиях учебной коммуникации не ограничивается «Лексическим минимумом» конкретного уровня. Есть осознанная потребность адекватно выразить свои намерения и понять партнера по коммуникации не только на лексико-грамматическом, но и на интонационном уровне. Передавать *радость, восторг, удивление, сомнение, выразить просьбу, пожелание* с помощью необходимых лексических единиц иностранцы учатся быстро. Однако если человека переполняют чувства, то у него есть потребность адекватно интонационно выразить эти эмоции (как положительные, так и отрицательные). Следовательно, встает вопрос о том, какие существуют формы и методы реализации задач, поставленных перед иностранным учащимся и преподавателем дисциплины «Русский язык как иностранный», и насколько они удовлетворяют прагматические запросы обучаемых.

Рассматривая вслед за Р.К. Боженковой проблему формирования и развития фонетико-интенциональных умений по трем направлениям, представим комплексную работу в два этапа.

1. Обучение *фонетико-интонационному* оформлению речи, обеспечивающее хороший уровень фонетической (в рамках лингвистической) компетенции, делающее речь фонетически

правильной, предполагает: отработку техники речи, включающую корректировку артикуляционных навыков с учетом интерферирующего влияния родного языка учащихся, упражнения на речевое дыхание и голосообразование; отработку норм произношения, прежде всего в случаях, трудных для русской языковой среды, из которой иностранцы переносят в свою речь орфоэпические ошибки.

2. Обучение *фонетико-интенциональному* оформлению речи, поднимающее на качественно новый уровень владения как устной, так и письменной (в ходе выразительного чтения) речью, обеспечивающее коммуникативно-речевую и прагматическую компетенции учащихся в результате реализации интенций на основе овладения логической мелодикой, подтекстом [3].

Обучение иностранных учащихся фонетически правильной речи имеет богатый методический опыт, изложенный в учебниках, методических и учебно-методических пособиях. Работа над фонетической интерференцией в большей или меньшей степени являлась и является предметом исследований и методических трудов ряда известных ученых-фонетистов.

Обучение фонетико-интенциональному оформлению речи представляет собой систему методических приемов, предполагающую овладение учащимися оптимальным объемом теоретических знаний и практических умений и навыков, направленных на овладение механизмом порождения коммуникативно-целесообразной, а затем и воздействующей речи. Ведь речь может служить для достижения как речевой, так и неречевой цели. Иными словами, мы говорим для того, чтобы решать все возможные жизненные задачи: делиться с другими людьми знаниями, убеждать их, управлять их поступками, выражать собственные мнения и эмоции [1].

По мнению ряда исследователей, в практике преподавания РКИ опора на речевые акты разных уровней способствует оптимизации обучения и повышению его мотивации [1; 2]. Речевая деятельность субъекта должна быть представлена как покомпонентная реализация *речевых актов*, рассматриваемых в качестве единицы коммуникативности (и обучения):

1) *потребности, мотивы, цели*, т. е. побуждающие факторы, лежат в основе речевого действия и влияют на отбор интенций (реплико- и текстообразующих);

2) *речевая интенция* говорящего выступает в качестве единицы отбора речевых актов, определяет намерение выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств (т.е. осуществить *речевой акт*) и *поведение коммуникантов*;

3) *речевая модель*, выбранная в соответствии с речевой интенцией, имеет свою сложную структуру и выступает в качестве единицы обучения, реализующей содержание речевого акта (в нашем случае это *интонационно-речевая модель*, или интонационная конструкция);

4) *речевая операция*, реализующая речевую модель, единица речемыслительного процесса, которой присущи автоматизм, бессознательность выполнения, устойчивость и способность к переносу (в этом смысле речевая операция соответствует навыку).

В соответствии с таксонимией речевых актов Дж. Сёрля выделяет пять основных классов речевых актов коммуникации. Мы в свою очередь предприняли попытку номинировать те интенции, которые определяют намерение осуществить тот или иной *речевой акт* (т.е. выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств) в соответствии с основными классами (см. таблицу № 1). Перечисленные интенции, возможно, расширяют круг эмоционально-модальных состояний субъекта, номинированных в учебной «Программе» I сертификационного уровня. Более того, такие лексические единицы, как *недоверие, упрёк, осуждение, презрение, предупреждение, раздражение, досада, нетерпение, угроза*, отсутствуют в лексических минимумах данного уровня. Тем не менее, как показывает практика, они активно востребованы в речевой практике, в связи с чем в качестве задачи-минимум мы формируем в сознании учащихся устойчивые перцептивные эталоны наиболее сложных речевых интенций; задача-максимум предполагает освоение данных интенций на слухопроизносительном уровне, в результате чего учащиеся приобретают устойчивые умения и навыки переноса структуры изученных моделей в речевую ситуацию. Иностранцу трудно без знания этих моделей самовыражения адекватно оценивать и реагировать на такие крайне яркие эмоциональные проявления, поэтому считаем необходимым включение этого материала в контексте опережающего обучения.

Таблица 1

Таксономия речевых актов	Семантическое наполнение	Таксономия речевых интенций
Ассертивы (репрезентативы)	сообщение о положении дел, предполагающее истинностную оценку;	— неодобрение, критика, выговор; — похвала, одобрение;
Директивы	побуждение адресатов к определенным действиям;	— совет, рекомендация, убеждение; — просьба, упрощение, мольба, требование, приказ (запрещение);
Комиссивы	сообщение о взятых на себя говорящим обязательствах;	— обещания, уверения, клятвы; — признание; — непризнание, отрицание;
экспрессивы	выражение определенной психической позиции по отношению к какому-либо положению дел;	— удивление, недоумение, неожиданность, растерянность, потрясение, изумление; — удовольствие, радость, восторг, торжество; — грусть, уныние, печаль, тоска, разочарование, отчаяние; — насмешка, издевательство, пренебрежение, презрение;

		— тревога, беспокойство, крайнее беспокойство; — недовольство, досада, раздражение, возмущение (упрек), гнев, исступление, ярость; — предупреждение, угроза;
декларативы	установление нового положения дел	— запрет, несогласие, возражение, отказ; — согласие, разрешение.

Такой подход подготовит и даст возможность на более позднем этапе незатруднительно распознавать интенции и при необходимости пользоваться ими в жизни, а позднее – при сдаче II сертификационного уровня. Опережающее обучение ориентировано на все более сложные случаи. Считаем такой путь продуктивным, так как он дает возможность незатруднительно интерпретировать высказывания с учетом особенностей «трех компонентов речевого акта: говорящий – адресат – конситуация» [6]. Кроме того, нельзя ограничивать освоение интенций профессиональным ракурсом. В живой речевой практике иностранцу, возможно, придется сталкиваться с приятными/неприятными ситуациями, и умения грамотно реагировать представляются чрезвычайно важными.

Классификация Дж. Сёрля универсальна, так как ориентирована на универсальные особенности механизма порождения речи, присущие людям, говорящим на разных языках мира. Универсальной является мелодика, передающая общее настроение говорящего, его эмоции (радость, горе, иронию и т. п.) или волю (приказ, просьбу, призыв и т. п.); эмоциональный тон и тембр делают понятными чувства и волеизъявления человека, говорящего на не известном нам языке. Эмоциональная мелодика всегда связана со смыслом, каждому типу эмоций (или некоему набору типов) соответствует тип эмоциональной интонации, в частности мелодики, и если эмоции вызваны психическим состоянием говорящего, то и эмоциональная мелодика определяется этим состоянием и не зависит непосредственно от языковой структуры. Отсюда – сходство или общность типов эмоциональных интонаций в различных языках. Однако не следует забывать об особенностях, специфических для каждого национального языка, связанных с ритмико-интонационным строем речи, с членением речевого потока на предложения и синтагмы, с различением коммуникативной значимости элементов высказывания, а следовательно, с его содержанием. Именно аспект национальной специфики русского языка и русской речи необходимо рассмотреть применительно к классификации речевых актов коммуникации и процессу обучения осуществлению речевой деятельности на этом языке на фонетическом уровне. Именно интралингвистические особенности обуславливают необходимость преодоления языковой интерференции на всех языковых уровнях в целом и фонетико-интенциональном в частности, так как на этом этапе предметом рассмотрения становится перенос механических

навыков из родного языка на изучаемый.

Следовательно, при обучении иностранцев фонетико-интенциональному оформлению необходимо предотвратить негативное влияние фонетико-интенциональной интерференции, в связи с этим работа должна осуществляться по двум направлениям:

- 1) фонетико-интонационное оформление синтагмы;
- 2) виды речевых интенций и способы их реализации в речевых актах.

Более того, овладение коммуникативной компетенцией на требуемом уровне иностранным учащимся возможно только в результате специальной целенаправленной подготовки. Покомпонентная реализация речевых актов состоит из ряда последовательных речевых операций, организуемых в речевую модель того или иного типа (повествование, вопрос, побуждение), которые соотносятся с системой классов речевых актов и выражают различные субъектно-модальные значения.

Реализация интенциональных состояний (соотносимых с коммуникативно-модальными типами речевых конструкций, которые на фонетическом уровне характеризуются соответствующей структурой интонации, способом интонационного оформления синтагм) может быть материализована интонационно-речевыми моделями (или ИК). Каждый тип интонационной модели (конструкции), обладающий потенциальной модальной многозначностью, способен выражать в речи различные субъектно-модальные значения в «первичной» и «вторичной» экспликации, которые в свою очередь группируются в субъектно-модальный ряд с высокой вариативностью. Овладение интонационной логикой должно происходить в результате работы над мелодической организацией речи, которая обеспечивается в результате освоения механизма реализации интенций.

Таким образом, в исследовании дано общее представление и определены пути работы с иностранными студентами, ведущие к успешному формированию коммуникативно-прагматической компетенции на фонетическом уровне, позволяющем оказать эмоциональное воздействие на собеседника, реализовать себя в процессе межкультурной коммуникации, снять основные проблемы самовыражения и взаимопонимания на поступочно-речевом уровне.

Система обучения фонетико-интенциональным навыкам складывается как из определенных учебно-организационных форм, так и из конкретного языкового материала, взятого для изучения. В учебный процесс должен быть введен специально отобранный языковой материал, обращаемый в речь, а сама речь должна строиться в соответствии с коммуникативно-прагматической установкой, которая формулируется на основании анализа выявленного уровня владения фонетико-интенциональными навыками и требованиями, заложенными Государственным образовательным стандартом I сертификационного уровня

общего владения русским языком как иностранным.

Овладение навыками фонетико-интенционального оформления речи создает оптимальные условия для осознанного освоения механизма реализации интенции (единицы отбора речевых актов), определяющей намерение выразить коммуникативно-значимый смысл с помощью речевых средств, т.е. осуществить речевой акт.

Список литературы

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. – М., 2002. – 256 с.
2. Балыхина Т.М. Миссия преподавателя-русиста в современном российском образовании // Вестник Московского государственного технического университета им. Баумана. – М., 2005. – С. 19–25.
3. Боженкова Р.К. Вузovsky учебник нового типа: концепция и методика работы // Поиск. Опыт. Мастерство: материалы межвузовской науч.-метод. конф. – Воронеж, 2005. – С. 59–65.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Г.А. Битехтина, А.С. Иванова. – СПб., 1999.
5. Звегинцев В.А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М., 1976.
6. Земская Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. – М., 2006. – 240 с.
7. Петрова Н.Э. Обучение иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи (этап довузовской подготовки): Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2007. – 17 с.
8. Петрова Н.Э. Методические аспекты обучения иностранных учащихся фонетико-интенциональному оформлению русской речи // Актуальные проблемы русского языка и культуры речи: монография; под ред. д-ра филол. наук Л.Н.Михеевой. – Иваново, 2014. – С. 290-303 – ISBN – 975-5-9616-0489-4
9. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П.Андрюшина, Г.А. Битехтина, Т.Е. Владимирова. – СПб., 2002.
10. Шустикова Т.В. Фонетический аспект в обучении научному стилю (дovuзовский этап) // Мир русского слова и русское слово в мире: материалы XI Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Том 6. – Варна, 2007. – С. 492–496.

Рецензенты:

Тарасюк Н.А., д.п.н., профессор кафедры методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск;

Ветчинова М.Н., д.п.н., профессор кафедры иностранных языков и профессиональной
коммуникации ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», г. Курск.