

ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ПОНИМАНИЮ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ (РУССКОМ) ЯЗЫКЕ В СВЕТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКОМ

Наталья Кулибина

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Резюме. Статья посвящена обучению пониманию текстов в практическом курсе русского языка как иностранного. Понимание рассматривается как одна из основных компетенций европейской системы уровней владения иностранным языком. Автором предлагается и обосновывается собственный подход к решению поставленной методической задачи.

Keywords: common European framework for language, foreign language, Russian, learning, understanding of the text.

Документ Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» (Страсбург, 2003) определяет, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. Причем разработчики компетенций исходят из концепции многоязычия, которая в настоящее время является определяющей в европейском подходе к проблеме изучения языков. Многоязычие возникает по мере расширения языкового опыта человека от языка, на котором говорят в его семье - языка непосредственного окружения - до овладения разновидностями родного языка (литературным языком, диалектами, профессиональными вариантами и т.п.) и языками других народов.

Человек «не хранит» эти языки отдельно друг от друга, а на основе всех знаний и всего языкового опыта формирует коммуникативную компетенцию, в которой языки и/или диалекты взаимосвязаны и взаимодействуют. В соответствии с условиями речевого общения носитель многоязычия может свободно переходить с языка на язык (с одного диалекта на другой), демонстрируя возможности порождать или воспринимать тексты. Человек также может использовать знание нескольких языков, чтобы понять текст, письменный или устный, на языке, которого он ранее не знал, узнавая в «новой форме» слова, имеющие сходное звучание (написание) на нескольких (например, славянских) языках.

Изучая иностранный язык, человек как бы поднимается по ступеням к вершине – владению языком, приравненному к владению носителями данного языка. В европейской методической системе эти ступени получили название уровней: от A1 до C2.

Описание уровней, выделяемых в рамках европейской системы владения иностранным языком (прежде всего, A1, A2 и B1), естественно, включает языковую составляющую, определяемую для каждого языка на основе общих требований, а именно: набор языковых средств (лексических единиц и грамматических конструкций), соответствующих тому или иному уровню, но не исчерпывается этим. Главным является ориентация учащихся не столько на усвоение определенного набора языковых средств, сколько на умение их использовать для достижения цели общения. В европейском документе делается акцент на коммуникативные возможности, которые предоставляет человеку достижение того или иного уровня владения языком: формулировки дескрипторов типа «может/умеет» или «я могу/я умею».

В середине прошлого столетия методика преподавания русского языка как иностранного сформулировала основные задачи, которые должны быть решены в языковом учебном процессе:

- *языковая задача* – обучение языковой системе,
- *коммуникативная задача* – формирование навыков четырех видов речевой деятельности,
- *культурная задача* – соизучение культуры в процессе изучения языка.

Однако в реальной педагогической практике преподавателям не всегда удается соблюсти необходимый баланс: в зависимости от своих склонностей, интересов и возможностей преподаватель выделяет в качестве приоритета одну из задач, уделяя ей большую часть учебного времени подчас в ущерб другим.

На рубеже веков в методическом дискурсе стало появляться новое словосочетание «речевое общение» как формулировка цели обучения, которое нередко воспринималось как синонимическая замена термина «речевая деятельность». Вместе с тем, эти два термина, хотя и имеют общую область (область пересечения), семантически не вполне совпадают.

Речевое общение – это обмен текстами. Соответственно обучение речевому общению – это обучение порождению и восприятию текстов.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного в качестве основной цели практического языкового курса выдвигает обучение речевому общению, что отнюдь не отменяет решения традиционных учебных задач (обучения языковой системе, формирование навыков речевой деятельности, соизучения культуры в процессе изучения языка и др.). Более того, основная цель подчиняет и интегрирует учебные задачи, выстраивая определенную иерархию: значимость всех получаемых учащимися знаний о языке

и культуре, а также формируемых у них речевых навыков и умений определяется в соответствии с тем, насколько они востребованы (или могут быть востребованы) в речевом общении изучающих русский язык.

Всё, что делается в рамках языкового учебного процесса (практического языкового курса), должно приближать учащегося-инофона к достижению двуединой цели:

- умению порождать устные и письменные тексты, корректные с точки зрения различных норм русского языка (языковой, литературной, функционально-стилистической, узуальной и др.)

- умению адекватно (с максимально возможной степенью приближения к тому, как это делает носитель языка) понимать устные и письменные тексты, созданные носителями языка для носителей языка в условиях естественного речевого общения, иными словами, аутентичные тексты.

Языковые знания (фонетика и интонация, лексика и грамматика), речевые умения (говорения и аудирования, чтения и письма), знание фактов культуры и пр. нужны изучающему язык постольку, поскольку обеспечивают ему свободное участие в коммуникации на данном языке, т.е. самостоятельное (без посторонней помощи, без подсказок и комментариев) порождение и понимание текстов.

Симптоматично, что и в области преподавания русского языка как родного начинает распространяться аналогичный подход. Выступая в телевизионной программе («Тем временем», канал «Культура», 20.05.2013), Максим Кронгауз¹⁾, которому предложено разработать принципы создания линейки школьных учебников по русскому языку, выделил формирование умений создавать и понимать тексты на родном языке как приоритетную методическую задачу обучения русскому языку в российской общеобразовательной школе.

Признавая равное значение обоих компонентов двуединой цели практического курса русского языка как иностранного, дальнейшие рассуждения сосредоточим на обучении пониманию текстов.

В европейской системе уровней владения иностранным языком понимание рассматривается как одна из ключевых компетенций, объединяющая такие виды речевой деятельности, как аудирование и чтение.

Уже для уровня A1 (уровень выживания) дескрипторы формулируются следующим образом:

Шкала «Общее понимание читаемого»

- Может понять очень короткие тексты, читая по фразе, выделяя знакомые имена, слова и простейшие фразы и, по необходимости перечитывая;

Шкала «Чтение корреспонденции»

- Может понять содержание короткой простой открытки;

Шкала «Чтение с целью получить информацию и аргументы»

- Может понять общую идею простых информационных материалов и простых коротких описаний.

Уровень В1 (пороговый уровень) дает изучающим иностранный язык ещё большие возможности:

Шкала «Общее понимание читаемого»

– Может читать простые тексты, содержащие фактическую информацию на интересующую его/её тему, и достаточно хорошо их понимать;

Шкала «Чтение в целях общей ориентации»

– Может просмотреть довольно большой текст, чтобы найти нужную информацию, а также собирать информацию из различных частей текста или из разных текстов с тем, чтобы выполнить конкретное задание,

– Может найти и понять актуальную для него/неё информацию в повседневном письменном материале...;

Шкала «Выявление контекстуальных опор и вывод смысла»

– Может выделить незнакомые слова в контексте, если материал посвящен интересующей его/её теме.

– Может вывести значение незнакомых слов из контекста и догадаться о значении предложения, если тема ему/ей знакома» (Общеввропейские компетенции..., 2003, с. 71-75).

В европейском документе признается, что для понимания требуется более «ограниченное знание языка» и «большая результативность может быть достигнута за счёт ориентации в большей степени на узнавание, а не припоминание» (Общеввропейские компетенции..., 2003, с. 2).

Понимание является сложным психологическим процессом, имеющим уровневый характер. Выделяются следующие уровни понимания текста:

– уровень значения (узнавания значений средств языкового выражения текста как лексических, так и грамматических),

– уровень смысла (распознавание смыслов текстовых единиц).

– уровень представления (перевод словесных образов текста на язык читательских представлений).

Первые два уровня вместе составляют понятийный уровень понимания текста. Они актуальны при понимании любого текста (за исключением самых примитивных учебных текстов). Третий уровень востребован при понимании художественных текстов, текстов художественной публицистики и подобных им.

Как отмечают психологи, уровневый характер понимания сохраняется как при чтении иноязычного текста, так и в процессе восприятия текста на родном. Естественно, даже у одного и того же читателя трудности чтения текстов, написанных на родном и иностранном языках, возникают на разных уровнях. Так при чтении иноязычного текста наибольшее число трудностей «подстерегает» читателя уже на первом уровне.

Главную трудность при чтении иноязычного текста представляет незнание грамматики, отсюда следует методический вывод о том, что текст, предъявляемый учащимся для чтения (понимания), должен содержать только знакомую

грамматику. Таким образом, адаптация текста в соответствии с европейскими требованиями должна быть направлена на упрощение именно грамматических конструкций аутентичного текста. Однако следует учитывать, что основной корпус грамматических знаний формируется у учащихся уже на уровне А2 (за исключением употребления причастных и деепричастных форм). Следовательно, после достижения учащимися уровня А2 вмешательство в грамматическую структуру текста может (и должно!) быть минимальным.

Знание основ русской грамматики дает читателям-инофонам опору для понимания лексических единиц: для идентификации значений незнакомых лексических единиц используются когнитивные стратегии опоры на грамматический облик слова, а также на синтаксическую структуру предложения.

Лексические трудности, с которыми встречается читатель, как правило, не являются непреодолимыми. Филологам-русистам хорошо знакома знаменитая фраза, приписываемая Л.В.Щербе: «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит (или курдячит) бокренка». Многочисленные психолингвистические эксперименты свидетельствуют о том, что дети-носители языка воспринимают эту фразу как семантически полноценную и, иллюстрируя ее, рисуют «куздру» такой, что сразу понятно, что она уж точно не белая и пушистая, а «грубая, злая, сердитая, опасная и др.»²⁾; «бокр» и «бокренок» на этих рисунках различаются только размером.

Понимание в этом случае обеспечивается исключительно грамматическими знаниями, а также узнаванием описываемой в тексте ситуации. Незнакомые слова не пугают юных носителей языка, для которых большая часть лексического запаса родного языка до поры до времени еще - *terra incognita*. Как и при чтении лингвистических сказочек Людмилы Петрушевской типа «Пушки бятые» («Сяпала Калуша по напушке и увазила Бутявку...»), они принимают придуманные автором слова за реально существующие.

Для преодоления подобных трудностей читающий на родном или иностранном языке использует когнитивные стратегии, являющиеся психолингвистическими универсалиями. Когнитивные стратегии (различные виды языковой догадки) формируются в процессе чтения на родном языке как инструмент преодоления затруднений, но, как показывает практика, могут быть перенесены и на чтение иноязычного текста (более подробно о когнитивных стратегиях см. [Кулибина, 2000; 2001; 2008]).

Самостоятельное (под руководством преподавателя) преодоление лексических трудностей при чтении текста на русском языке развивает у учащихся-инофонов языковую догадку, формирует навыки использования когнитивных стратегий. В текстах, предлагаемых учащимся уже на уровнях А2 и В1, должно быть не менее 25% так называемого «воздуха», т.е. незнакомой лексики, именно для того, чтобы учащиеся учились преодолевать подобные трудности и не боялись их.

Практика вынесения всей новой лексики предлагаемого для чтения текста на этап притекстовой работы (как прием «снятия трудностей»), на наш взгляд, порочна, т.к. лишает читателя-инофона естественной тренировки - использования когнитивных стратегий для самостоятельного понимания трудных мест текста, в процессе которой и вырабатываются необходимые навыки смыслового восприятия текста.

Косвенным подтверждением оправданности и психологической корректности предлагаемого нами подхода к обучению пониманию текстов является следующее наблюдение Б.М. Гаспарова: «В памяти любого говорящего хранится множество образных отпечатков языковых выражений, относящихся к предметам, визуальный облик которых этот говорящий субъект способен представить себе лишь с очень большой приблизительностью. Например, современный городской житель часто имеет очень неопределённое представление о том, как конкретно выглядят те или иные виды деревьев, трав, птиц (...) Аналогичная ситуация имеет место, когда мы имеем дело с повествованием, действие которого происходит в прошедшую эпоху либо в стране или местности, непосредственно нам не знакомой. Много ли современных говорящих по-русски способны отличить по виду «шарабан» от «ландо» или «бричку» от «пролётки»? Но читая роман прошлого века, говорящий принимает их в составе подобающих им выражений, которые он знает как «знакомые выражения». /.../ Говорящий адекватно реагирует на языковое бытие предмета, даже если его онтологическое бытие остается ему почти или совсем неизвестным.

Итак, если нам неизвестен сам предмет, но известно его языковое употребление, мы с готовностью принимаем его в свой образный мир, включая в состав подходящих ситуаций, подсказываемых языковой памятью, - даже если сам предмет в составе такой ситуации видится не более чем смутным намёком» (Гаспаров, 1996: 256-257).

Если мы обратимся к нашей собственной практике чтения художественной литературы на родном языке, то вынуждены будем признать справедливость слов Б.М.Гаспарова, т.к. довольно часто читаем, понимаем и получаем удовольствие от текстов, в которых встречаются слова, значения которых мы не знаем. Если мы с легкостью преодолеваем подобные трудности, то почему этого не может сделать учащийся-инофон, обладатель читательской компетенции на родном языке?

БЕЛЕЖКИ

1. Максим Кронгауз – профессор, доктор филологических наук, директор Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета, известный лингвист, автор многочисленных публикаций по проблемам современного русского языка, в том числе книги «Русский язык на грани нервного срыва».
2. Ответы рецепиентов.

ЛИТЕРАТУРА

- Гаспаров, Б.М. (1996). *Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования*. М.
- Кулибина, Н.В. (2000). *Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. Монография*. М.
- Кулибина, Н.В. (2001). *Зачем, что и как читать на уроке? Художественный текст при изучении русского языка как иностранного*. СПб.
- Кулибина, Н.В. (2008). *Читаем по-русски на уроках. Книга для учителя*. Рига.
- Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка*. (2003). Страсбург: Департамент по языковой политике, М.

UNDERSTANDING TEXTS IN FOREIGN LANGUAGE (RUSSIAN) IN THE LIGHT OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF LANGUAGE PROFICIENCY

Abstract. This article is devoted to the training of understanding of texts in the practical course of Russian as a foreign language. Understanding is regarded as one of the main competencies of the European system of language levels. The author of the article suggests and offers evidence in support of her own approach to solving the methodological tasks.

Кулибина Наталья Владимировна



Доктор педагогических наук, профессор
Декан факультета повышения квалификации преподавателей
Государственного института русского языка имени А.С.Пушкина (Россия)
Email: nkulibina@yandex.ru