

**В.И. Шляхов**

shlyakhovv@mail.ru

д-р пед. наук, профессор

Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Методика преподавания РКИ в прошлом, настоящем и будущем

Когнитивно-коммуникативная парадигма, философия языка, принцип дополнительности, текст, метасмысл, дискурс, дискурс-анализ, стратегии и тактики словесного воздействия, фигуры прямой коммуникации, имплицитность.

В статье автор пользуется понятием «идеальный проект науки», чтобы показать возможные пути развития методики преподавания РКИ. Автор считает, что развитие методики зависит от того, насколько полно в практике обучения отразятся результаты исследований в когнитивно-коммуникативной парадигме.

Целью данной статьи является представление **идеального проекта методики РКИ**. Мы рассмотрим сегодняшнее промежуточное состояние нашей науки и пусть пунктиром, но наметим пути движения методики к идеалу.

Что же такое «идеальный проект»? «Идеальный проект науки – это в самом общем виде ответы на вопросы о том, что нужно изучать, как нужно это изучать и почему ценностью считается изучение именно «этого», а не чего-либо иного. Идеальный проект, по определению, не может быть реализован до конца: потому он и называется «идеальным». Но осознание идеального проекта как воплощения целей и ценностей, доминирующих на данном этапе развития науки, исключительно важно для всех работающих в ней» [6: 27].

Образ будущего науки и ее идеальный проект – совпадающие понятия. Вообразим это будущее в общих чертах, пользуясь, как говорят художники, «широкими мазками». Вероятнее всего, идеальный проект – это

проект, в рамках которого будет решена главная проблема методики. Она видится нам в том, чтобы методисты, применяя собственные технологии обучения, или, как сейчас выражаются, «экспланаторные практики», в сжатые сроки могли обучать иностранных учащихся общаться на русском языке в русскоговорящем социуме, использовать русский язык как инструмент познания культуры русского народа (имеются в виду уклад и обычаи повседневной жизни, история, политика, литература и наука).

Будущее нашей науки предопределяется ее истоками. Как известно, методика РКИ вышла из «шинели» теории преподавания иностранных языков, психологии обучения в условиях школы и вуза. Быстрое развитие методики спровоцировали большие перемены в таких смежных науках, как лингвистика, социолингвистика и психолингвистика, происходившие в 60–70-х гг. прошлого века. Эти перемены называют «сменой научной парадигмы» или даже «лингвистической революцией», суть которой Е.Ф. Та-

расов определяет так: «Начиная с 60-х гг. происходит бурное увеличение числа работ, появляющихся под флагом социолингвистики, психолингвистики, прагмалингвистики, лингвистики текста и т.д., для которых характерно стремление избавиться от своеобразного лингвистического редуционизма, когда объект исследования ограничивается, редуцируется до речевых текстов, изолированных от условий их производства и восприятия, от общения в человеческой деятельности, в которой и ради целей которой они были продуцированы» [5: 20].

С самого начала методика решала проблему описания системы языка «глазами иностранца», т.е. не «для себя», а для внешнего потребителя лингвистических и прагмалингвистических знаний. Другими словами, практики и теоретики преподавания РКИ по роду своих занятий должны были выйти за пределы системной лингвистики, не порывая с ней, и найти выход, как сейчас говорят, в коммуникативное пространство. Следует заметить, что разрыв с «редуционизмом», господствующим в лингвистике того времени, дался нашей науке сравнительно легко. Методика РКИ несколько десятилетий развивалась успешно, провозгласив принцип коммуникативности в обучении русскому языку (В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, М.Н. Вятюнчев и др.)

Этот принцип был реализован в особых практиках объяснения единиц языка, их надо было истолковывать так, чтобы иностранцам было понятно, что собой представляют те или иные лексико-грамматические явления и как они используются в устной и письменной речи. Таким образом, проблема речевого общения, параметры ситуации речевого общения сделались объектами научного анализа.

В 70-е гг. «коммуникативистам», как их потом начали называть, пришлось преодолеть влияние сознательно-практического метода, грамматико-переводной технологии обучения. Они также столкнулись с необходимостью разработать метаязык коммуникативного направления. В научный оборот вошли термины: *коммуникация*, *коммуни-*

кативность, *ситуативность*, *мотивация*, *вербальные и невербальные средства общения*, *ситуации общения*, *интенсивные методы обучения*, *стратегия обучения*, *технология обучения*, *компетенции* и сотни других.

В то же время в методике наметились застойные, энтропические явления. Поясним, что имеется в виду. Дело в том, что методика того времени решала, и достаточно успешно, непростую задачу отбора и объяснения лексико-грамматического материала для разных уровней владения языком, выведения этих знаний в коммуникацию. Для этого нужны были сведения о статических и динамических сторонах дискурса. Методисты научились создавать учебные ситуации общения, в которых действовала прямая логика развития речевого общения, где, например, на вопрос следовал ответ, где диалогические единства заполняли практически все коммуникативное пространство и т.п. С построениями речевых ситуаций, в которых нужно было реализовать замыслы речевого поведения с опорой на компоненты непрямой коммуникации, дела обстояли намного хуже. Методика 80-х начинала отставать от прагмалингвистических открытий.

Что же происходит с нашей наукой в начале XXI в.? Не будем подробно останавливаться на причинах утраты методикой РКИ ведущих позиций за рубежом, они известны. Главная из них – падение СССР, перемещение русского языка с первых позиций в странах бывшего социалистического лагеря на периферию. Есть и другие причины, например, отставание научной школы РКИ от результатов исследований в когнитивно-коммуникативной парадигме. Однако есть и несомненные достижения методики. Можно поставить в заслугу методике дальнейшее развитие экспланаторных практик, они, как известно, являются опознавательными знаками науки. Эти практики привлекательны, например, для школьной методики, где остро стоит проблема обучения русскому языку мигрантов.

В сознании авторов учебников укоренилась схема обучения русскому языку, в которой акцент ставится на коммуникацию,

общение людей в конкретных социальных условиях. В то же время в методике не была решена проблема создания таких учебных материалов, где была бы показана вариативность речевого поведения в зависимости от меняющихся условий общения. Известно, что речь взволнованного человека, к примеру, в агрессивной речевой среде отличается от речи человека в привычных условиях коммуникации. Сюда же примыкает проблема отбора разного по уровню сложности лексико-грамматического материала для решения однотипных речевых задач. До сих пор не удается выявить состав высших коммуникативных компетенций, умения учащихся ориентироваться в пространстве не прямой коммуникации, понимать «внутреннюю форму» не прямых фигур речи – метафор, иронии, намеков, эвфемизмов и т.п. Этот список нерешенных проблем в рамках методики можно продолжить. Преодоление застойных явлений, о которых шла речь выше, уже начинается, методика не отказывается от импорта результатов исследований в таких науках, как психолингвистика, психология, лингвистика, фреймизм, теория не прямой коммуникации, лакуноведение, прецедентность. Все эти лингвистические, психолингвистические теории, как известно, объединились в когнитивно-коммуникативную парадигму.

Дороги, ведущие в «светлое» будущее методики, или идеальный проект этой науки, разные ученые видят по-разному. Например, известный методист Е.И. Пассов предсказывает гибель методики в том случае, если она будет придерживаться старых принципов, например, ей нужно в срочном порядке отказаться от принципа коммуникативности: «...дальнейшее движение в направлении коммуникативности нецелесообразно, ибо рано или поздно заведет в тупик. ... Поэтому публично и ответственно заявляю: коммуникативность как философия, как методология в принципе исчерпала себя...» [3: 32]. Подчеркнем, что основной недостаток коммуникативности Е.И. Пассов видит в монологичности.

Остановимся на понятии *коммуникативность*, поскольку принцип коммуника-

тивности является «становым» принципом методики РКИ.

Без сомнения, если вынуть из современной научной парадигмы понятие *коммуникативность*, парадигма распадется. В этом воображаемом случае когнитивность, т.е. исследование роли языка в познании мира и самого языка, останется, а язык как инструмент общения и регулирования межличностных и межнациональных отношений выпадет из парадигмы как объект исследования.

В каждой науке существует своя аксиоматика. В методике преподавания РКИ принцип коммуникативности считается ведущим. Философия языка, как известно, разрабатывалась в сочинениях Гумбольдта, Гегеля, Маркса, Плеханова, Ленина, Витгенштейна, Ельмслева, Ажежа, Хабермаса, Выготского, А.Н. Леонтьева, А.А. Леонтьева, наконец, в работах наших коллег – Е.Ф. Тарасова, В.Г. Костомарова, Е.М. Верещагина, Ю.Е. Прохорова. Напомним, что философия языка ищет ответ на вопрос, зачем человеку нужен язык и какую роль он играет в социуме. В работах перечисленных выше ученых понятия «философии коммуникативности» не встречается. Правда, в статьях Якобсона, а также в работах лингвистов-программистов широко обсуждалась теория коммуникации. Ее в 60-е гг. прошлого столетия понимали как передачу информации от источника к потребителю. Эти взгляды остались далеко в прошлом. Коммуникация в современном языкознании рассматривается по-другому.

Если придерживаться постулата, утвердившегося в компьютерной лингвистике 60-х гг.: «Я сообщаю, а ты воспринимаешь», тогда можно считать коммуникацию монологичной. Но, как известно, эти представления давно заменила формула коммуникативности «Я передаю с помощью языка свои мысли, намерения, чувства, пытаюсь повлиять на твои взгляды, поведение, а ты стараешься понять то, что я хочу сказать и реагировать на мои слова в соответствии со своими установками и подготовленностью понимать сказанное». Другими словами, любое общение диалогично, поэтому оно носит еще такие названия, как «речевое взаимодействие» и «дискурс». Понятно,

нет оснований приписывать монологичность человеческой коммуникации или общению. Поэтому, если вернуться к предсказаниям профессора Пассова, то ему можно возразить так. Не от коммуникативности погибнет методика, вероятнее всего, ее развитие будет зависеть от того, насколько полно и точно новые знания, полученные в когнитивно-коммуникативной парадигме, найдут место в технологии обучения, в ее экспланаторных практиках.

Парадигму узнают по определенным признакам или постулатам, т.е. аксиоматическим утверждениям, которые понятны как апологетам, так и противникам этого направления в лингвистике. Например, это **антропоцентризм, синтетичность, конвенциональность и рекуррентность, интерактивность в дискурсе, признание значимости метасмысла в дискурсе, востребованность нового метаязыка, принцип дополнительности.**

Теперь несколько слов о метаязыке современной парадигмы, в частности о терминах *когнитивность, дискурс, дискурс-анализ*. Они часто подвергаются критике за их «иностраный облик». Заметим только, что эти термины были приняты в отечественной лингвистике и психолингвистике не случайно. Ученые сознательно (см. работы Ю.С. Степанова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Е.С. Кубряковой, А.А. Залевской, А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского и др.) разрабатывали метаязык когнитивно-коммуникативного направления, для того чтобы отличаться от структуралистов, семантиков, аналитиков художественного текста, «ситуативников». Следует подчеркнуть, что в этом направлении ученые руководствовались принципом дополнительности Н. Бора и были далеки от мысли, что перечисленные выше научные ответвления находятся на «нижней полке» в языкознании. Все эти *пре-суппозиции, иллюзии, перлюзии, перформативность, концептуальные метафоры, фреймы, скрипты, имплицитность, ментальные процедуры, прецедентность, концепты, лакуны* служили верой и правдой для описания ментально-лингвальных процессов, обслуживающих речевую деятельность.

Более того, некоторым из этих терминов суждено было стать названиями самостоятельных лингвистических школ. Ограниченность метаязыка классической лингвистики проявилась в том, что ее метаязык, в частности, не был способен описать динамические аспекты дискурса. Сейчас ограничения этого рода преодолены благодаря появлению расширенного понятийного аппарата когнитивно-коммуникативной лингвистики. Этот аппарат позволил исследовать скрытые и поверхностные аспекты речевой деятельности, способы взаимного регулирования речевого общения коммуникантов, схемы речевого взаимодействия говорящих. Говоря словами Н. Бора, можно утверждать, что новый метаязык внес «ясность и гармонию» в исследование языка и речи [1].

Немаловажную роль в становлении когнитивно-коммуникативного направления сыграли зарубежные лингвистические школы, например, прагмалингвистика, теория Н. Хомского, теория фреймовой организации общения, компьютерная лингвистика, когнитивная теория метафоры. Заметим, что работы западных лингвистов появились и приобрели широкую известность в конце 80-х гг., когда начался «розовый» период перестройки. Вспомним в этой связи знаменитую серию «Новое в зарубежной лингвистике».

Когнитивистика, как видно из сказанного выше, это такое направление в языкознании, которое изучает речь человека в социальной среде, а также механизмы хранения опыта общения, а значит, культуры, в сознании Человека Говорящего.

Объектом изучения в когнитивно-коммуникативном направлении является дискурс, а основным инструментом изучения имплицитных и поверхностных структур дискурса, метасмысла в общении считается дискурс-анализ. Подчеркнем, метасмысл в общении является ключевым понятием парадигмы. Этим термином обозначают все внеязыковые параметры общения и смыслы, которые наполняют любое коммуникативное пространство – от простейшего речевого эпизода до сложнейшего сценария общения. В коммуникативном пространстве все фи-

гуры непрямой коммуникации, для понимания которых требуются дополнительные когнитивные действия, без метасмысла не поддаются осмыслению. К этим действиям относятся, в частности, приемы интерпретации иносказаний, прецедентных текстов и т.п.

Добавим, в этой парадигме различаются, например, понятия *текст* и *дискурс*, такое противопоставление часто принимают за сосюрковское противопоставление *языка* и *речи*. На самом деле, термин *дискурс* принят еще и для того, чтобы показать главное отличие когнитивно-коммуникативной парадигмы от структурно-литературоведческого направления, где главной единицей рассмотрения является художественный, научный или публицистический текст и его «строительные леса». Устное общение признается первичным и относительно более простым феноменом по сравнению с литературным текстом. Объектом изучения в литературоведении является уникальный художественный текст, в этом случае обнаруживать закономерности построения текста намного труднее по сравнению с устным общением, например, непросто выявить динамические отношения между создателем текста и читателем.

Остановим внимание еще раз на самом главном понятии в этой парадигме, на метасмысле в общении. **Метасмысл** в дискурсе понимается как важнейший фактор, влияющий на конфигурацию речевых построений и на возможности интерпретации сказанного. Как известно, метасмысл – это все то, что не произнесено, не выражено в словах собеседника (автора), и то, что надо осознать слушателю (читателю), если он хочет понять смысл сказанного, смысл текста. Для объяснения того, что представляет собой экстралингвистическая информация в общении, можно опереться на теорию множественности кодов в дискурсе. Если представить себе поток словесной информации в виде переплетенных между собой нитей, нередко спутанных, тогда слушателю (читателю) приходится, используя слуховой или зрительный аппарат, свои аналитические языковые способности или рефлексии, «рас-

плетать» эти смысловые нити и составлять из них понятный для себя рисунок. В этом потоке слушателю приходится иметь дело не только с лексико-грамматическим кодом, но и с кодом экстралингвистического характера. Данный код поддается осмыслению при условии, что слушатель понимает намерения собеседника, осознает личностные языковые предпочтения говорящего, национальные условности общения, словесные тактики и стратегии, умеет интерпретировать непрямую информацию, заключенную в метафорах, иронии, намеках, умолчаниях и т.п. Для интерпретации смысла сказанного слушатель привлекает механизм узнавания лексико-грамматических структур в конкретной среде общения.

Стабилизированное пространство общения, осознание коммуникативных намерений говорящего превращают неопределенность, «мерцание» и абстрактность лексико-грамматических конструкций в доступные для понимания конкретные высказывания. По сути, конвенции, имплицитные скрипты речевого поведения придают смысл сказанным словам. Коммуникативное пространство – это не пустота, она заполнена смысловыми силовыми линиями, т.е. нашими представлениями о том, что и как надо говорить в данном эпизоде общения, как интерпретировать сказанные слова. Поэтому говорящие без труда понимают асимметричные реплики, например:

- Пойдем погуляем.
- У меня голова болит.

Приведем еще пример. Представим себе эпизод прощания взрослых в гостях, они уходят и говорят мальчику лет 4: «Будь здоров, Ваня». В ответ они услышали: «А я не чихаю». Все взрослые сразу понимают, почему произошел коммуникативный сбой. Мальчику была известна этикетная формула пожелания здоровья, но он не знал конвенциональное правило, превращающие фразы пожелания здоровья в формулы прощания: «Будь здоров. Будьте здоровы». Подобные конвенциональные правила также входят в понятие *метасмысл*.

Даже известным словам Н. Хомского «Зеленые идеи яростно спят», который со-

чинил их как образец бессмысленности, применяя приемы толкования метафор, можно придать смысл. Студенты-филологи нашего института предложили такой вариант. «Зеленые идеи» ассоциируются с незрелыми мыслями, по аналогии с зелеными фруктами, эти идеи находятся в состоянии сна, т.е. еще недоступны сознанию, рефлексии. Сон не может продолжаться бесконечно. Если идеи созревают, то процесс может приобретать бурный характер и т.п. По сути, любые мысли, оформленные по правилам синтаксиса, приобретают смысл, если применить нужные интерпретационные приемы. Стало быть, существуют правила интерпретации, позволяющие понимать смысл самых сложных высказываний. Они могут быть перенесены на страницы учебников.

Диалог культур, о котором сейчас так много пишут, происходит в конкретном коммуникативном пространстве, в котором общаются представители разных культур. Помимо языка, они должны знать такие культурные реалии, как литература, обычаи, история другой страны. Трудно представить себе иностранца, который бы знал все: от сказки о золотом яичке до политики, проводимой Президентом России. Проблемой пробелов в разных областях знаний занимается теория лакунизации Ю.А. Сорокина и его учеников [2]. Например, житель жарких пустынь, прочитав фразу «Корабли попали в ледяной плен», не сразу ее поймет. Сравнение стройной девушки с чинарой не просто осознать жителю средней полосы России. Ответы на вопрос, почему береза ассоциируется с родиной для русских, а березовая каша несъедобна и неприятна, не лежат в «шаговой» доступности для иностранца.

В лакунологии предложены конкретные приемы элиминации лакун в межкультурном пространстве. Остается классифицировать эти лакуны и применять эти приемы в методике преподавания иностранных языков.

По сути, все перечисленные выше интерпретационные приемы являются порождением дискурс-анализа, который является, как известно, инструментом исследования компонентов дискурса. Добавим, когда лингвисты, работающие под флагом когни-

тивно-коммуникативного направления употребляют этот термин, они имеют в виду, что объектами их исследований являются такие объекты речи (дискурса), которые находились вне поля зрения классической лингвистики.

Повторимся. Сквозь оптику дискурс-анализа видны социальные роли говорящих, их намерения, средства словесного воздействия, которыми достигаются цели участников общения, скрипты речевого поведения, речевые действия, складывающиеся в сценарии речевого взаимодействия, стратегии и тактики решения коммуникативных задач; с помощью дискурс-анализа интерпретируются фигуры непрямого общения – метафоры, эвфемизмы, умолчания, намеки, другие статические и динамические компоненты дискурса. Так, допустим, предложение «Не скажи» и «Не говори» с точки зрения формальной лингвистики составлены из глаголов в форме повелительного наклонения с отрицательной частицей «не». Сквозь оптику дискурс-анализа смысл этих высказываний видится в том, что они являются реакциями на слова собеседника и означают в случае «не скажи» несогласие с собеседником, а в случае «не говори» – полное согласие, т.е. высказанное мнение, не подлежащее сомнению. Прецедентные тексты, эвфемизмы, метафоры, иронические высказывания и умолчания находятся «в зоне ближайшего внимания» дискурс-анализа. Угроза, заключенная в эвфемизме «мало не покажется», смысл слов в прецедентном тексте «горе от ума», конвенциональное «присаживайтесь» вместо «садитесь», метафорическое высказывание «трещать без умолку» и тысячи подобных речений исследуются при помощи дискурс-анализа. Понятно, что способность интерпретировать в речи все эти фигуры непрямого общения является составной частью речевых компетенций высшего порядка.

В экспланаторных практиках методики сегодняшнего дня пока не находится места стратегиям и тактикам речевого воздействия на собеседника, особенно в той ее части, где анализировалась бы стратегия сопротивления словесному воздействию. Не рассматри-

ваются в традиционной методике варианты речевого поведения в зависимости от меняющихся параметров общения, например, не применяются экспланаторные практики, объясняющие студенту, как вести себя в агрессивной речевой среде, как переходить от кооперативных тактик речевого поведения к стратегии сопротивления словесному воздействию и т.п. Всего не перечислишь.

Сказанного вполне достаточно, чтобы прийти к следующему заключению. Методика сегодняшнего дня пополняется

знаниями из таких областей когнитивно-коммуникативного направления, как психолингвистика, непрямая коммуникация, фреймизм, культурология, прецедентность, имплицитность, лакунология, речевое воздействие и др. Тем не менее, эти теоретические знания остаются за пределами экспланаторных повседневных практик, т.е. они не были трансформированы в задания, упражнения, инструкции. Методике, видимо, предстоит двигаться к идеальному проекту по этим еще нехоженным дорогам.

Литература

1. Бор Н. Единство знаний // Бор Н. Избранные научные труды: В 2 т. М., 1970–1971.
2. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. М., 2008.
3. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее // Русский язык за рубежом. 2010. № 5.
4. Рябцева Н.К. Язык и естественный интеллект. М., 2005.
5. Тарасов Е.Ф. Проблемы теории речевого общения // Вопросы психолингвистики. 2009. № 12.
6. Фрумкина Р.М. Психолингвистика как проект // Вопросы психолингвистики. 2009. № 10.

V.I. Shlyakhov

THE PAST, PRESENT AND FUTURE OF THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Cognitive-communicative paradigm, philosophy of language, principle of complementarity, text, discourse, discourse-analysis, strategies and tactics of verbal influence, indirect communication, implicitness.

The author introduces the notion of a «perfect project» of science in order to show possible ways for developing teaching methods of Russian as a foreign language. The author believes that development of teaching methods depends on the extent of their incorporating the achievements of research within the cognitive-communicative paradigm.

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

29 сентября – 1 октября 2011 г. в Санкт-Петербурге на базе РГПУ им. А.И. Герцена состоится **XIV Международная научная конференция «Русистика и современность»**. Мероприятие пройдет под эгидой МАПРЯЛ.

К обсуждению предлагаются следующие вопросы:

- лингвокультурология и межкультурная коммуникация как научные и учебные дисциплины;
- русская культура и литература в контексте современной Европы;
- перевод как средство межкультурной коммуникации;
- обучение использованию русского языка как неродного (иностранного) в разных сферах общения;
- преподавание русского языка как неродного в поликультурной школе;
- русский язык как иностранный: новые учебные пособия и технологии.

Заявку и аннотацию доклада (объем не менее 150 слов, 14 кегль) просим присылать до **1 апреля 2011 г.** по адресам:

kmkclip@herzen.spb.ru,
lip1010@yandex.ru.