

УЧЕТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПОРОЖДЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АНГЛОФОНОВ

Кожухова Н.Е., Аксенова Г.Н.

Белорусский государственный медицинский университет, г. Минск,
Республика Беларусь

В статье анализируются выделенные психолингвистические факторы, которые необходимо учитывать при обучении русскому языку англофонов. Особое внимание уделяется модели синтаксической сочетаемости и ее связи с ассоциативной структурой изучаемых слов русского языка.

При преподавании РКИ англофонам надо учитывать несколько факторов, влияющих на восприятие поверхностных структур русского языка. При этом необходимо учитывать тот факт, что мы вводим в процесс обучения третий язык, а может быть даже четвертый, и ставим целью подготовить англоговорящих студентов к общению в языковой среде Республики Беларусь, а также преподать языковые навыки ведения диалога с пациентами на русском языке. По мнению Т.Н.Мельниковой [6], обучение русскому языку как иностранному должно в обязательном порядке учитывать как достижения в области психолингвистики, так и в области общего языкознания.

В основу наших рассуждений легло следующее положение. Выделяется несколько этапов преодоления языковых трудностей, источником которых выступают столкновения системных характеристик нового, изучаемого языка (русского) и уже изученных языков (английского), а также родного языка (фарси и др.)

На первом этапе переключение коммуникации в структуру русского языка оказывается невозможным, может иметь место понимание чужой (русской речи) в определенной степени, но не ее активное воспроизведение, настолько велико интерферирующее влияние родного языка и других изученных языков, которыми владеет иностранный студент. Доминирующим фактором на данном этапе выступают различия языков.

На втором, более продвинутом этапе, переключение в план русской речи становится реальным, причем ее построение во многом подчиняется

структурным особенностям родного языка и зависит от него. Это этап расхождения или совпадения отдельных форм родного, второго и изучаемого языков. Доминирующим фактором выступают элементы сходства языковых систем.

На третьем этапе овладения русской речью устанавливаются адекватные формы выражения мысли. Доминирующим фактором на этом этапе являются дифференциальные признаки языковых систем. Мы можем констатировать, что языковая система одних иностранных учащихся быстрее адаптируется к системе изучаемого языка, у других позже.

Вышесказанное положение полностью подтверждает тот факт, что фактор обучения «грамматике речи не совпадает с грамматикой мысли» [1] и нормы родной языковой системы или других языков постоянно побеждают нормы изучаемого русского. Л.В.Щерба писал: «Нельзя не признать, что родной язык является все же нашим врагом при изучении иностранного языка, так как он заставляет нас делать бесчисленные ошибки» [9]. То, что мы называем «англофон понимает», вовсе не означает, что англофон знает и усвоил поверхностные структуры русского языка и владеет правилами их порождения. Для внешней речи необходим переход «...от синтаксиса значений к словесному синтаксису, превращение грамматики мыслей в грамматику слов» [3]. При порождении высказывания и при восприятии его процесс начинается с поиска структурной схемы, т. е. на синтаксическом уровне. С учетом фактора «грамматики думания и грамматики речи» [2] мы сталкиваемся с 7 выделенными нами позициями, связанными с порождением высказывания на русском языке.

1. Говорящий англофон якобы понимает русскую речь, но попытки задействовать поверхностные структуры русского языка невозможны (англофон не может найти ответ на поставленный вопрос, не может записать кратко содержание текста, с большим трудом овладевает русской графикой).

2. Говорящий англофон не знает, что он хочет сказать. Потребность в порождении высказывания отсутствует, или порождению высказывания мешает

незнание правил поверхностных структур русского языка (англофоны-иранцы с трудом различают глагольные признаки, а именно: число, спряжение, род в прошедшем времени, будущее время глагола; им легче пользоваться в речи конструкциями с инфинитивами).

3. Охранительная функция родного языка (фарси) и английского как относительно самостоятельных механизмов по-разному преобладает над языковым механизмом включаемого в обучение русского языка.

Например, на просьбу составить фразу на родном языке (фарси) и осуществить посредством программы «переводчик» автоматический перевод с фарси на русский данной программой выдаются неправильно построенные поверхностные структуры русского, а с применением автоматического перевода с английского на русский более или менее приемлемые.

4. С вышесказанным связан и так называемый фактор языкового шовинизма, который тормозит выход в русскую речь. Его нельзя недоучитывать. Приехавшие на учебу в Республику Беларусь англоязычные студенты иногда искренне убеждены в том, что их английский должен быть понятен всем преподавателям медицинского вуза, а если они (студенты) не понимают объяснения предмета преподавателем на английском, то надо включать в объяснение материала специальных предметов другой, родной язык – фарси. Примером ярко выраженного языкового шовинизма могут служить слова главного героя одного из американских боевиков: *«Китаец говорит по-французски? Скажите ему, чтобы он говорил по-нашему»* (т.е. по-английски).

5. Ослаблению преобладания поверхностных структур родного языка, а также второго (английского) при ограниченных временных рамках изучения русского языка помогает обучение англофонов поверхностным структурам на основе смысловых категорий. Ошибки студентов отличаются устойчивостью в правилах сочетания слов, в закономерностях образования разных типов словосочетаний, в которых ярко проявляется национальная специфика языка [9]. Например, на фарси – *шостан* обозначает *мыть посуду, мыть голову, мыть белье*, что совпадает с русским *стирать. Я мою голову, Я стираю руки,*

Он стирает пол. Обучать лексической сочетаемости значительно труднее, так как она не имеет внешних регуляторов. Сочетаемость слова может быть представлена в процессе обучения в виде правил, которые отражают процессы как порождения, так и восприятия речи (от смысла к языковой форме или от языковой формы к смыслу). Непосредственно в обучение включаются речевые образцы, речевые клише. С помощью речевых образцов усваивается системный характер синтаксического распространения русских слов. Модель синтаксической сочетаемости совместно с моделью лексической сочетаемости слова должна учитывать все характеристики, обеспечивающие правильную реализацию слова в речевой деятельности: должны быть затренированы так называемые распространители данной модели. Например, у глагола *ЛЮБИТЬ* в учебнике «Русский язык как иностранный (начальный курс)» [7] представлены следующие распространители: 1. значение объекта – *кого? что?* (распространители – существительные и прилагательные – *музыку, современную классическую, русскую литературу, народные песни, белорусскую природу, зарубежные фильмы, такую погоду, веселые комедии, молодежные дискотеки, молодежную моду, популярный литературный герой, мать, младшую сестру, красивую площадь, этого артиста, писателя, спортсмена, певицу, свою работу*; 2. значение «иметь склонность» (распространители – инфинитив или придаточное предложение) – *покупать спортивную одежду, какой цвет вы любите, не любит сидеть без дела, играть с подругами и смотреть телевизор, смотреть фотографии и вспоминать современные мелодии.*

Если сравнить материал учебника и данные ассоциативных структур глагола *ЛЮБИТЬ*, зафиксированные в Словаре ассоциативных норм русского языка [8], то мы получим следующую картину: *любить – ненавидеть, крепко, кого, сильно, очень, всех, его, кого-то, маму, Родину, дети, долго, друга, жизнь, испытывать любовь к лицу другого пола, быть влюбленным, есть, счастье, белое, верить всем сердцем, женщину, искренне, книги, компот, красиво,*

музыку, плакать, платье, ребенка, свой народ, себя, сестру, сына, фрукты, целовать, читать.

Как мы видим, система распространителей ассоциативной структуры носителя русского языка включает в себя не только значение объекта и значение «иметь склонность». Ассоциативная структура глагола *ЛЮБИТЬ* дополняется наречными распространителями, инфинитивами-антонимами, прилагательными, словообразовательным рядом. Данный пример показывает, что распространителями для глагола любить могут быть не только существительные и прилагательные, но и наречия, инфинитив и даже целые предикативные единицы в форме придаточных предложений: люблю, когда дождь.

Модель сочетаемости должна учитывать не только системные структурные свойства слова, но и способы его употребления: распространитель употребляется одновременно по принципу или – или, организованы на основе обоих принципов – одновременно или неодновременного подчинения.

При решении этой задачи нужно учитывать трудности, связанные с интерференцией, например: рус. «*не получил зачет*», иностранный учащийся – «*преподаватель дал зачет*», рус. «*читать лекцию*», иностранный учащийся – «*профессор дает лекцию*». Затренировка речевых образцов должна проходить в рамках лексической сочетаемости в сочетании с теоретической сочетаемостью с учетом ассоциативной структуры данного слова в русском языке.

6. Если правила порождения поверхностных структур усвоены, мы можем наблюдать такое интересное явление, как «языковая трясанка», когда в используемый речевой образец русского языка или в структуру русского предложения вклинивается слово на английском, и надо только «подправить» высказывание англофона, переведя английское слово на русский язык.

7. Рассматривать текст имеет смысл не как совокупность каких-либо частей (слово – словосочетание – предложение). Структурно-вербальное понимание должно иметь место, но им нельзя ограничиваться [5]. Отсюда у некоторых англофонов проблема: одни понимают текст на уровне смыслов и не

могут ответить на вопросы преподавания или объяснить какое-либо слово. Это связано с тем, что парадигматическая модель слова и синтагматическая модели не усвоены настолько, чтобы говорить об уровне овладения системным русским. С англофонами надо отрабатывать, повторять парадигматические и синтагматические связи слов. Достаточно информативного отрезка текста, чтобы раскрыть синтактико-смысловых деталей текста. Суть понимания текста как психолингвистической реальности заключается в оценке важности следующих факторов: знание широкого контекста (о чем данный текст), смысл узкого контекста (ответ на заданный преподавателем вопрос, пояснить значение слова).

Список литературы

1. Выготский Л.С. Выступление по докладу А.Р. Лурия // Психология грамматики. Под редакцией А.А. Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1968. – С.189-196.
2. Выготский Л.С. Проблема сознания. Запись основных положений доклада // Психология грамматики. Под редакцией А.А.Леонтьева и Т.В.Рябовой. – М.: МГУ, 1968. – С.182-188.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С.335.
4. Дорофеева Т.М. Синтаксические свойства слова в свете коммуникативных задач обучения // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. – М.: «Русский язык», 1984. – С.106-113.
5. Елина Н.Г. Лингвистика текста и проблемы обучения смысловому прогнозированию речи при чтении оригинальных текстов на старших курсах отделения английского языка // Психолингвистические исследования развития речи и обучение второму языку. – М., 1980. – С.75-81.
6. Мельникова Т.Н. (устное выступление) // Международное методическое совещание по вопросам экспертной оценки содержания обучения и формата итогового контроля по русскому языку как иностранному (Москва, Московский гос. лингвистич. ун-т, 29-30 января 2018 г.).
7. Русский язык как иностранный. Начальный курс: учеб. / Л.А. Меренкова и др. Под ред. Санниковой А.В. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Научный мир, 2017. – 440 с.
8. Словарь ассоциативных норм русского языка: сборник статей / Под редакцией А.А.Леонтьева. – Институт русского языка им. А.С.Пушкина –Москва: Издательство Московского университета, 1977. – 191 с.
9. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.