

УДК 811.112.2(072)

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ВЫБОР ТЕКСТА КАК ВАЖНАЯ ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

М. Ф. Арсентьева

В статье рассматривается роль и использование текстов в коммуникативной деятельности на иностранном языке в неговорящих на немецком языке странах. Текст характеризуется как базовый компонент коммуникативной деятельности, раскрыта его сущность как многоаспектного явления, как явления социально-речевого уровня. Показано, что нужно уметь организовать текст таким образом, чтобы коммуникативное намерение было адекватно интерпретировано адресатом, кроме того, сам получатель информации должен быть готов к пониманию коммуникативной ситуации. Описываются различные подходы к выбору текста.

The article examines the role and use of texts in a foreign language communication in non-German-speaking countries. The text is characterized as a basic component of communication, a multifaceted phenomenon as well as an aspect of the social communication level. The article outlines that on the one hand, one has to organize a text in such a way so that a recipient of information could interpret the intention of communication correctly. On the other hand, the recipient of information should be ready to understand communicative situation. The study offers different approaches to text selection over a certain period of time.

Ключевые слова: текст, коммуникативная деятельность, коммуникативное намерение, коммуникативная ситуация, адресант, адресат, иностранный язык.

Keywords: text, communicative activity, communicative intention, communicative situation, sender, recipient, a foreign language.

Введение. Развитие навыков владения иностранным языком сегодня предусматривает гораздо больше, чем приобретение языковых навыков [1]. Поэтому коммуникативно-ориентированный выбор текста должен содержать не только тексты, которые дают возможность изучить фонетические, грамматические и семантические явления иностранного языка, но и тексты, которые учат студентов соотносить высказанное предложение или слово с конкретной ситуацией, выражать соответствующим образом свои намерения и в качестве слушателя понимать намерение говорящего [2, с. 115]. Речь о том, чтобы привить студентам способность распознавать коммуникативную функцию высказывания, например во фразе: *Закройте, пожалуйста, дверь!* – выявить интенцию «побуждение к действию».

В общественной деятельности человек ежедневно встречается с текстами газет, журналов, художественных книг, словарей, анкет, рекламы, вывесок, инструкций, плакатов, программ и т. д. Тексты не только информируют, инструктируют, влияют на мотивацию поведения, побуждают к действиям, запрещают, но и формируют стереотипы сознания, определяют образ жизни, менталитет, национальный характер народа. Это и объясняет причины пристального внимания ученых к проблеме исследования и использования текстов в процессе обучения коммуникативной деятельности на иностранном языке [3].

Проблема выбора текста уже не один раз становилась объектом научных исследований, так как термин «текст» включает в себя множество значений [4; 5; 6]. Именно текст, во-первых, должен наглядно показать где, когда, для решения каких задач можно использовать предъявляемый материал [2, с. 436–485]. Так у студентов возникает положительная мотивация от осознания того, что они могут говорить на иностранном языке и понимать иностранную речь. Во-вторых, при развитии речевых умений учебный текст позволяет обеспечить личное участие каждого студента в восприятии и использовании отрабатываемого материала в высказывании [7]. В-третьих, текст часто рассматривают как модель жизненных ситуаций [8]. Исполняя определенную роль, обучающиеся высказываются от имени своего персонажа, оценивая события и факты с его позиции. Так происходит социализация студентов. Отношение к выбору текста менялось, изменялись и подходы.

Основная цель статьи – проанализировать все эти подходы. Речь идет об изучении немецкого языка как иностранного в не говорящих на немецком языке странах.

Основная часть. Сегодня многие исследователи подчеркивают, что *текст представляет собой языковой акт* [9; 10; 11]. Этот акт может быть выражен несколькими способами: во-первых – письменно, например,

в виде определенного текста в учебнике (стихотворение, короткий рассказ, текст деловой прозы и т. д.), во-вторых — устно, например, диалог в магнитофонной записи. Текст может быть воспроизведен и посредством устного акта, даже если он предполагает письменное воспроизведение. Таким образом, текст сегодня понимается как акт коммуникации.

Изучение иностранного языка не только развивает коммуникативные навыки, но и способствует получению важной страноведческой информации. Поэтому одна из задач при обучении иностранному языку — развитие у студентов навыков работы с контекстом и содержанием материала. Важны вопросы: каков ситуационный контекст данного сообщения, что хотят общающиеся высказать в этом сообщении, как соотносятся их намерения и реальные факты?

Лингвистические понятия относятся не только к сфере фонетики, морфологии или предложения, но и к сфере текстов. Языковые явления в тексте, занимающем высший уровень в языковой иерархии, имеют свою значимость. Поэтому при определенных обстоятельствах достаточно одного слова, чтобы грамотно построить текст, например: *Осторожно!*

Такие коммуникативные функции, как «требования», «вопросы», «обещания» называются в теории речевых актов Дж. Серла и Дж. Остина «иллокутивными» актами [12; 13]. Применительно к преподаванию иностранного языка с точки зрения коммуникативного подхода большое внимание уделяется текстам, которые дают возможность обучающемуся оценить, истинно или ложно высказывание, совпадает ли оно с реальным положением вещей [14]. Это значит, что необходимо работать с текстами, которые знакомят с фактами и особенностями национальной культуры. Поэтому на занятиях следует использовать тексты, содержащие страноведческую информацию.

Кроме того, отдельные тексты помогают студенту ориентироваться не только в различных функциональных стилях, но и коммуникативных ситуациях [2; 6]. Так обучаемый получает возможность оценивать, приемлемо ли конкретное предложение в определенной социальной ситуации [15]. Например, студенту необходимо знать, при каких условиях можно сказать следующие высказывания: *Закройте дверь; Закройте, пожалуйста, дверь; Закрой дверь; Закрывайте двери.*

Критерий «коммуникативной ориентированности» требует усилий как от студента, так и от преподавателя. В процессе преподавания немецкого языка как иностранного раньше внимание было сконцентрировано на передаче чисто языковых навыков (язык здесь понимается как система в оппозиции к речи) [16]. Определяя тип текста, чаще всего преподаватели исходили из того, что специальные коммуникативные функции и правила коммуникации в общении с другими людьми были либо усвое-

ны студентами при обучении родному языку, либо инстинктивно освоены ими в ходе процесса обучения [17; 18].

Наконец, следует обратить внимание, что текст непременно определяется его тематикой, что находит отражение как в его композиции, так и в выборе языковых средств.

В начале семидесятых годов двадцатого века на основе теории Ю. Хабермаса и Ф. Вундерлиха термину «способность к общению» было дано другое толкование. «Язык» и «языковая деятельность» в дальнейшем рассматривались не как нечто изолированное, а «как часть реальных процессов коммуникации и, следовательно, социальных процессов» [19; 20]. В соответствии с этим преподавание языка квалифицировалось не как языковая, а социологически-ориентированная деятельность. Обучающиеся толковали полученные знания с точки зрения общественной критики, а коммуникативные барьеры — как социально-обусловленные.

В 1980-е г. выбор текста состоял исключительно из текстов для чтения, которые едва ли способствовали общению на иностранном языке. Текст знакомил обучающихся с лексикой и грамматикой немецкого языка, служил для того, чтобы создать и расширить словарный запас студента. Чаще всего речь шла о текстах с простыми предложениями, в которых учитывалась грамматическая прогрессия. Примером такого текста может быть следующий отрывок:

Учитель: *Ich habe hier ein Buch. Haben Sie ein Buch, Anna?* ‘Здесь у меня есть книга. У вас есть книга, Анна?’

Анна: *Ja, ich habe ein Buch. Das Buch haben auch Irina, Wowa und Pawel.* ‘Да, у меня есть книга. Книга есть также у Ирины, у Вовы и у Павла’.

Учитель: *Also, was haben Sie alle?* ‘Таким образом, она есть у вас у всех?’

Анна: *Wir haben alle Bücher.* ‘У нас у всех есть книги’.

Учитель: *Sie haben auch Hefte, Kugelschreiber, Bleistifte.* ‘У вас есть также тетради, ручки, карандаши’.

Эта форма диалога знакомила студентов с первым и третьим лицом единственного и множественного числа.

Позже выбор текста был направлен на развитие письменной компетенции студентов. Основной задачей выступало воспроизведение текстов в письменной форме. Письменный перевод занимал главенствующее положение как в самом педагогическом процессе, так и на отдельном уроке.

Постепенно предпочтение было отдано страноведческим текстам, при помощи которых обучающиеся получали представление о немецко-говорящих странах. Цель таких текстов — приобретение языковых знаний при помощи словарного и грамматического посредничества, а также с помощью перевода — была сохранена.

Чтобы обеспечить подлинное немецкое произношение и интонацию, а также с помощью примеров, образцов в записи познакомить студентов с аутентичным немецким языком, преподаватели обращались к аудиовизуальным средствам. Аудиовизуальные тексты затем дополнялись подлинными текстами для чтения, зачастую в форме вымышленных диалогов, интервью и инсценировок, которые закреплялись ситуационными примерами.

Упражнения *pattern drill* 'отработка по шаблону' (т. е. интенсивное повторение отличительных конструкций и моделей иностранного языка как средства обучения) повлияли на выбор текста, где предложение рассматривалось как наименьшая единица коммуникации. В сочетании с прямым методом повторение структур должно было автоматически развивать знание иностранного языка обучающихся не только рецептивно, но и продуктивно. Поэтому в текстах принимались в расчет, в сущности, только коммуникативные диалоги. С помощью таких ситуационных текстов ученики могли не только воспроизводить, но и *производить* речь. Методика применения упражнений *pattern drill* 'отработка по шаблону' состояла из трех этапов.

На первом этапе приводились только простые языковые структуры. Звучала разговорная немецкая речь. В диалоге участвовали все обучающиеся.

На втором этапе радость от общения на языке исчезала, так как сложность немецкой грамматики мешала спонтанному разговору. Подбор текстов для этого уровня доставлял наибольшие трудности.

Но на третьем уровне переход к сложной грамматике был преодолен, предлагались тексты для чтения, а подбор текстов преподавателем, как правило, не являлся сложной задачей.

В этой классификации упомянута распространенная «концепция коммуникации» в теории языка [21]. Исходя из нее авторов книг с повседневными диалогами и текстами для чтения упрекали в том, что данные тексты в недостаточной мере ориентированы на личность и мало побуждают студентов к самостоятельной работе. Отправной точкой выбора текстов должна быть потребность обучающихся в средствах выражения в одной из важных для них ситуаций, а не постепенное введение грамматических явлений.

Не подлежит сомнению, что переход на устный разговорный язык в соответствии с теорией структурализма неизбежен. Благодаря интернационализации нашей жизни, транспорта и торговли, потребность в устном общении увеличилась. Для различных областей коммуникации (развития в них особенных языковых знаний), нужны различные специализированные тексты.

Сегодня в методике преподавания иностранного языка преподаватели отказываются от диалогов-образцов в учебных пособиях, так как они оказывают парализующий эффект на языковую ситуацию студентов. Во время беседы с носителями языка мы не используем идеальных диалогов, состоящих только из полных предложений. Мы выражаемся эллиптически и отрывочно, дополняя речь интонацией, мимикой и жестикულიцией. Чтобы по-настоящему заинтересовать студентов в процессе изучения иностранного языка, тексты должны быть ориентированными и на решение определенной проблемы. Выборка текстов должна содержать альтернативы, чтобы обучающиеся могли выбрать для себя «свою» тему.

Сегодня так оживленно обсуждаемая методика обучения коммуникации на иностранном языке, в которой роль преподавателя сведена до минимума (так как он должен поддерживать только личную стратегию обучающегося), предполагает разнообразие текстов и учебного материала, которое могут предложить только очень большие учебные пособия. Например, в учебных пособиях издательства «Hueber» (г. Мюнхен), в предисловии каждого учебника утверждается, что предложенные проблемно-ориентированные тексты «дают повод устному и письменному выражению мнения, обсуждению и дискуссии» [22; 23].

Ясно, что на начинающем уровне наивысший приоритет имеют тексты, способствующие производству речи. В дальнейшем процессе учебы больше места должны занимать тексты, развивающие навыки восприятия языка. Педагоги отстаивают такой подход к выбору текстов, при котором рассматриваются как короткие, простые тексты, подходящие продуктивному уровню обучающихся, так и более длинные, сложные и интересные тексты для развития рецептивного понимания прочитанного. В выборе между отдельными видами текстов решающую роль играет цель его последующей обработки на занятии.

Чтобы развить рецептивную способность студентов, лучше выбрать оригинальный литературный текст, целью которого является передача известия или события, прямо воздействующие на обучаемых. Студент должен самостоятельно и индивидуально понять такой текст благодаря интенсивному прочтению. И так как при рецептивном понимании прочитанного речь идет только о понимании содержания, то не требуется знать языковой материал вне текста. Однако это не предполагает, что студент, находясь за границей, без каких-либо затруднений сможет понимать оригинальный немецкий текст — как в отношении языка, так и в отношении содержания. Поэтому преподаватели должны выбирать тексты, которые соответствуют знаниям студентов.

Для подбора текстов в странах, в которых немецкий язык не является родным, преподавателям следует учитывать два фактора:

1. Знание немецкого языка у обучающихся отличается от знаний носителей языка. Их немецкий язык — это промежуточный язык, ограниченный в отношении лексики, объема использованных структур в речи. То, что говорит носитель языка, можно понять только тогда, когда можно справиться с языковым выражением сообщения, что означает, в соответствии с терминологией психолингвистов, способность «усваивать полученную информацию» [24, с. 48]. Белорусские студенты никогда не смогут овладеть языком в такой степени, как это характерно для представителей немецкой культуры. Это и должны принимать во внимание преподаватели при отборе текстов.

2. Изучение немецкого языка за границей происходит всегда на основании родного языка. Это один из постулатов теории таких психолингвистов, как Л. С. Выготский и А. А. Леонтьев [25]. Данное обстоятельство полностью подтверждает анализ ошибок обучающихся. Это означает, что при отборе и подготовке иностранного учебного материала преподаватели должны учитывать уровень владения лексикой и структурой родного языка. При создании учебного курса необходимо сначала исходить из идентичных или соответствующих друг другу слов и структур, чтобы позже расширять их, а также вводить новое на основании уже известной информации. Этот подход уже много лет практикуют опытные преподаватели немецкого языка.

Сложилось, однако, мнение, что посредством данных факторов учебный материал становится ограниченным и односторонним. Это не так. Знание родного языка помогает в изучении иностранного языка. Сложные структуры могут вводиться рано, но при условии, что они существуют в качестве категорий в двух языках.

Если внимательно просмотреть самые большие немецкие учебные пособия для подготовки к экзамену DaF (Deutsch als Fremdsprache) ‘немецкий язык как иностранный’, то станет понятно, что в целом они используют один и тот же отбор текстов для всех целевых групп без особого учета различий в национальных родных языках обучающихся. Некоторые учебники сопровождаются глоссариями для соответствующих национальных языков иностранных учеников (ко всем текстам).

За пределами Германии преподаватели пытались заимствовать учебные пособия в неизменном виде. Но едва ли это рационально, так как у обучаемых возникают трудности в освоении грамматических структур.

В учебниках немецкого языка, которые в последние годы были составлены не в Германии, осуществлен принцип одностороннего, прямого изложения немецкой учебной литературы. В них адаптированы идеи

современных педагогических тенденций. Учебники содержат гипермотивирующие тексты. Они иллюстрированы картинками, подходящими к ситуации речевого общения, предусматривают групповую или парную работу, игры или дискуссии.

Но тут может возникнуть вопрос: данный прямой подход к языку действительно ли самый подходящий? Конечно, аутентичные тексты на иностранном языке в качестве примера должны служить промежуточным звеном в обучении иностранному языку. Но когда значение грамматических явлений в родном языке играет важную роль в процессе обучения иностранному языку, возникает вопрос, не нужны ли нам тексты, созданные на контрастах и построенные по принципу «от знакомого к новому». Это касается всех областей языка: лексики, фонетики, грамматики, семантики. Обучающиеся должны осознавать сходства и отличия.

Заключение. Таким образом, выбор текста должен максимально соответствовать требованиям, предъявляемым при изучении иностранного языка в неговорящих на немецком языке странах.

Во-первых, необходимо учитывать всеобщую тенденцию сокращения количества часов на изучение немецкого языка. Как показали исследования, чаще всего общению мешают ошибки в выборе слова. Это означает, что при отборе текста для преподавателя приоритетом должна стать лексика, а не знания грамматики.

Во-вторых, необходимо учитывать степень сложности немецкой грамматики для каждого исходного языка. Каждый уровень владения иностранным языком (от A1 до C2) требует определенной подборки текстов. Прежде всего текст должен содержать такие синтаксические конструкции, с которыми студенты смогут справиться.

В-третьих, выбор текстов должен четко разделять тексты, которые ускоряют развитие продуктивных навыков, от текстов, цель которых — рецептивное понимание прочитанного.

В-четвертых, выбор текста должен охватывать темы из разных сфер коммуникации в зависимости от целевой аудитории и уровня обучающихся. В-пятых, в основе занятия немецкого языка должен лежать немецкий литературный язык.

Библиографические ссылки

1. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen / J. Trim [u.a.]. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 2001; Straßburg : Europarat, 2000.
2. Sandig B. Textstilistik des Deutschen. Berlin : Gruyter, 2006.
3. Гальперин Ж. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М. : Наука, 1981.

4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста. М. : Просвещение, 1988.
5. Долинин К. Д. Интерпретация текста: французский язык. М. : Просвещение, 1985.
6. Michel G. Stilistische Textanalyse: eine Einführung. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien : Lang, 2001.
7. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1983.
8. Папина А. Ф. Текст и его глобальные категории. М. : Едиториал УРСС, 2002.
9. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике / Прогресс. М., 1985. Вып. 16. Лингвистическая прагматика. С. 217–237.
10. Кобозева И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1986. Вып. 17. Теория речевых актов. С. 7–21.
11. Арутюнова Н. Д. Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 2002. С. 412–413.
12. Остин Дж. Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1986. Вып. 17. Теория речевых актов. С. 22–129.
13. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. М. : Прогресс, 1986. Вып. 17. Теория речевых актов. С. 170–194.
14. Holly W. Einführung in die Pragmalinguistik. Berlin, München, Wien, Zürich, New York : Langenscheidt, 2001.
15. Dorn-Mahler H., Grabowski J. Fragen, Aufforderungen und Intonation // Fragesätze und Fragen. Referate anlässlich der 12. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft / M. Reis, I. Rosengren. Tübingen, 1991. S. 289–302.
16. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики // Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. М. : Прогресс, 1977. С. 302–562.
17. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969.
18. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. Минск : Белорусский фонд Сороса, 1996.
19. Wunderlich D. Bemerkungen zu den verba dicendi // Muttersprache. Zeitschrift zur Pflege und Erforschung der deutschen Sprache. Mannheim, Zürich, 1990. S. 97–107.
20. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб. : Наука, 2000.
21. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие [Электронный ресурс]. Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. <http://www.countries.ru/library/intercult/kashkin.htm>.
22. Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe / E.-M. Willkopp [u.a.]. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2003.
23. Tangram 2A: Deutsch als Fremdsprache / R.-M. Dallapiazza [u.a.]. 2.Aufl. Ismaning : Max Hueber Verlag, 2002.
24. Леонтьев А. А. Общественные функции языка и его функциональные эквиваленты // Язык и общество / под ред. Ф. П. Филина. М., 1968. С. 99–110.
25. Основы теории речевой деятельности. М. : Наука, 1974.

Поступила в редакцию 23.03.2013