

RU

Трудности обучения иностранных студентов передаче чужих высказываний в монологической речи (в аспекте русского языка как иностранного)

Романова Т. Ю.

Аннотация. Цель работы - определить причины, обуславливающие трудности, возникающие при обучении иностранных студентов русской повествовательно-описательной монологической речи с передачей речевых ситуаций. В связи с этим в статье сравниваются особенности естественной, живой речи, включающей разные способы донесения информации (коммуникативные каналы), и речевые высказывания из письменных источников (прямая речь героев литературных произведений); рассматривается проблема восприятия чужой речи и её передачи в связном контексте. Научная новизна данного исследования заключается в разработке системы заданий, направленных на преодоление выявленных трудностей при обучении иностранных студентов передаче чужих высказываний в монологической речи на русском языке. В результате предлагается практический вариант организации обучения иностранных студентов передаче речевых ситуаций в монологическом высказывании и возможные пути решения проблем, с которыми сталкивается преподаватель русского языка как иностранного.

EN

Difficulties of Teaching Foreign Students to Report Other People's Statements in Monologic Speech (in the Russian as a Foreign Language Aspect)

Romanova T. Y.

Abstract. The work aims to determine the reasons for the difficulties that arise when teaching foreign students Russian narrative-descriptive monological speech with the reporting of speech situations. In this regard, the paper compares the features of natural, live speech, which includes different ways of conveying information (communication channels), and speech utterances from written sources (direct speech of characters from literary works); the issue of perception of other people's speech and its reporting in a coherent context is considered. Scientific novelty of the study lies in developing a system of tasks aimed at overcoming the identified difficulties in teaching foreign students to report other people's statements in monologic speech in Russian. As a result, a practical version of the organisation of teaching foreign students to report speech situations in a monologic statement and possible ways to solve the issues faced by Russian as a foreign language teachers have been proposed.

Введение

Способность ясно излагать мысли является показателем высокого развития человека. По тому, насколько грамотно и логично он умеет объясняться, как правило, судят об уровне владения языком, а также об особенностях и степени развитости его мышления. В связи с этим проблема обучения устной речи, соответствующей литературным нормам, является одной из наиболее важных на языковых занятиях, актуальна как для носителей русского языка, так и для людей, изучающих русский язык как иностранный (РКИ).

Как известно, реальная коммуникация, говорение, осуществляется в формах диалога (полилога) и монолога. Однако именно монолог, являющийся «организованной системой облечённых в словесную форму мыслей», лежит в основе литературного языка, требует полного контроля сознания говорящего, «не даёт отступлений от норм» (Щерба, 1957, с. 115). В связи с этим при обучении монологу ставится методическая задача научить: 1) выразить законченную мысль, имеющую коммуникативную направленность; 2) логически развёртывать мысль, пояснять её; 3) логически рассуждать, сопоставлять, обобщать; 4) высказываться достаточно нормативно (фонетически и грамматически) (Кудряшов, 2003, с. 113).

В практике преподавания РКИ обучение монологической речи ведётся на основе пересказа прочитанного или прослушанного материала. В связи с этим на занятиях по русскому языку для иностранных студентов обучение монологу довольно часто ведётся по «пути сверху»: на основе текста с использованием приёма пересказа. Известно, что «тот языковой материал, который встречается нам в чтении, закрепляется в говорении и в аудировании. Овладение лексикой и грамматикой в чтении обеспечивает точность аудирования и свободное и точное порождение речевого высказывания» (Клычникова, 1983, с. 183).

Задания при формировании монологической речи могут быть связаны с текстами различных жанров. Особая роль при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, в методике признаётся за художественной литературой. Образцы русской словесности «могут вводиться в учебный процесс с того момента, как обучаемые овладевали основами русской грамматики» (Кулибина, 2003, с. 176). Однако природа подобных текстов сложна: смысл зачастую «читается» между строк, в подтексте, который может быть понятен лишь при общем охвате части (например, абзаца/отрывка), а иногда даже при охвате всего содержания литературного произведения. Язык литературы имеет особые лексико-семантические свойства, синтаксическую характеристику, стилистические особенности. Авторы прибегают к образности, эмоциональности, используя выразительные средства языка (Журавлева, Зиновьева, 1984).

Трудности восприятия художественных произведений связаны, однако, не только с лингвистическими особенностями, но также и со строением подобных текстов. Рассматривая образцы художественной литературы как речетворческий акт, И. Р. Гальперин (2006) выделяет в них следующие формы контекстно-вариативного членения текста: «1) речь автора: а) повествование; б) описание природы, внешности персонажей, обстановки, ситуации, места действия и пр.; в) рассуждения автора; 2) чужая речь: а) диалог (с вкраплением авторских ремарок); б) цитация; в) несобственно-прямая речь» (с. 52).

Повествовательно-описательное монологическое высказывание, подготовленное на основе литературного произведения, может включать передачу речевых ситуаций (единичные высказывания персонажа) или диалогов (обмен репликами), которые иногда играют ключевую роль в сюжетной линии литературного произведения и требуют введения в «ткань» пересказа. Говорящему приходится излагать не только последовательность фактов и событий, вплетённых в логику повествования художественного произведения, но также передавать чужие высказывания, действуя в этом случае согласно законам построения монологической речи, характеризующейся, в отличие от диалогической, особыми языковыми средствами и грамматическим оформлением, определённой композиционной организованностью, законченностью.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена практической необходимостью решения вопросов, связанных с организацией обучения иностранных студентов передаче чужих высказываний в контексте монолога на русском языке. В связи с этим были поставлены следующие задачи:

- охарактеризовать этапы формирования речевых высказываний, передающих чужую речь;
- определить методические проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ, обучающие иностранных студентов передаче речевых ситуаций;
- разработать систему заданий, направленных на преодоление выявленных трудностей при обучении иностранных студентов передаче чужих высказываний в монологической речи на русском языке.

Теоретической базой данной работы послужили исследования российских лингвистов и психологов, рассматривающих речь в контексте когнитивной лингвистики и психологии (Кибрик, 2018а; 2018б; Лурия, 1979; Гальперин, 2006); философа-лингвиста В. Н. Волошинова (1993), указывавшего на разновидности косвенной речи; труды методистов, предлагающих систематизирующие подходы к обучению иностранных студентов устной русской речи (Крючкова, Мощинская, 2007; Кудряшов, 2003) и говорящих о роли художественного текста в обучении языку (Журавлева, Зиновьева, 1984; Кулибина, 2003).

Для решения поставленных задач в исследовании были использованы методы изучения и анализа теоретического материала, пассивного и активного наблюдения за процессом обучения иностранных студентов, а также метод обобщения опыта преподавателей РКИ.

Практическая значимость данной работы заключена в разработке системы заданий, направленных на развитие активных навыков у студентов-иностранцев, изучающих русский язык. Предложенные варианты заданий могут быть применены на практических занятиях по РКИ.

Основная часть

Формирование монологического высказывания, требующего включения чужой речи, проходит несколько этапов: восприятие и осмысление реплик героев с запоминанием полученной из текста информации, перекодирование в косвенную речь с последующим её воспроизведением. Рассмотрим подробнее особенности этапов формирования монологического высказывания, требующего включения чужой речи, и трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, а также преподаватели РКИ.

Речевое высказывание структурно состоит из одного (прямая речь) или двух компонентов (прямая речь персонажа и авторская ремарка). При этом реплики персонажей различны по формату. Это может быть фраза (*Когда ты перестанешь говорить вздор?*), сверхфразовое единство (*Мне кажется, он говорит какие-то странные вещи. Я не думаю, что он может сказать что-нибудь вразумительное. Нечего и ждать*), слово (*Вздор!*), словосочетание (*Какой вздор!*), реже текст.

Прямая речь всегда содержит цель говорящего (определённое намерение, сообщение; рассказ о чём-л.; сравнение, обобщение; обоснование, доказательство, опровержение, разоблачение; побуждение, просьбу, приказание), а также передаёт чувства и отношение к предмету, о котором сообщается, сохраняет манеру говорить и индивидуальные особенности данной личности. Это отражается в языке: прямая речь литературного героя допускает грамматическую неполноту и особое лексическое наполнение, что делает её похожей на живую диалогическую речь.

Однако естественная коммуникация включает также активное использование других способов общения и донесения информации. Участник разговора пользуется не только вербальными средствами (языком), но и подходящей интонацией, выбирает темп речи, говорит определённым тембром, делает паузы и т.п. Во время общения говорящий жестикулирует, а также двигает глазами, прислушивается, так как, будучи заинтересованным в успешной коммуникации, адресант одновременно отслеживает реакцию слушающего. В свою очередь, адресат, «настраиваясь» на то, чтобы «декодировать» мысль адресанта, следит не только за вербальной составляющей, за словами, которые ему предназначены, но и за кинетикой, просодикой говорящего. А в определённые моменты слушающий сам выходит из роли адресата. «В язык включается широкий спектр коммуникативных каналов» (Кибрик, 2018а, с. 77) (вербальный, просодический, мануально-жестовый и окулomotorный). В реальной ситуации общения адресат активен и способен «расшифровать» чужое высказывание, опираясь на эти каналы.

По-иному выходит при чтении: нельзя задать уточняющий вопрос, невозможно слышать и видеть говорящего: отсутствуют звуковые и наглядные опоры (например, интонация и мимика), помогающие правильно интерпретировать речь персонажа и его чувства, эмоции. Уяснить «идею: связи и отношения объектов и явлений, о которых говорится, к объектам и явлениям реальной действительности; связи и отношения, которые существуют между этими объектами и явлениями; те отношения, которые испытывает к ним говорящее лицо, ту побудительно-волевою интонацию, которая содержится в сообщении», возможно, только опираясь на графический текст (Крючкова, Мошинская, 2007, с. 202). Для адресата-иностранца эта задача усложняется ещё и тем, что ему приходится действовать в рамках неродного языка.

Сложности возникнут у обучающихся уже на этапе восприятия художественного текста и будут связаны с пониманием/расшифровкой его лексических и синтаксических особенностей (маркеров). На уровне слова/словосочетания студент будет испытывать трудности с уяснением морфологических особенностей, на уровне фразы – синтаксических и на уровне сверхфразового единства / текста – логико-синтаксических отношений. «Процесс понимания сообщения (например, выраженного в определённом тексте) носит сложный характер», и «для него необходимы различные процессы, часть которых связана с восприятием значения слов, часть – с декодированием синтаксических правил их сочетания» (Лурия, 1979, с. 218). Причём задача для читающего – не понимание отдельных слов и фраз, а стремление расшифровать всё сообщение. Для этого важен запас лексических и грамматических знаний.

Маркеры, позволяющие составить представление о герое, его эмоциональном состоянии и намерениях, включаются не только в прямую речь, но и «поддерживаются» замечаниями автора (авторские ремарки и описания). Например, догадку о влюблённости молодого человека и одновременно укор героини в его адрес («Как вы на меня смотрите», – медленно проговорила она и погрозила мне пальцем) автор повести «Первая любовь» И. С. Тургенев передаёт утвердительным предложением, совпадающим по структуре с вопросительной формой (прямая речь), и с помощью лексических единиц «медленно», «погрозила» в авторской ремарке. Как мы видим, отношение индивида к окружающему миру (в контексте примера – обращения девушки к молодому человеку) может выражаться посредством разных языковых возможностей. Однако наиболее важный уровень – лексико-семантический.

Рассмотрим также другой пример, из повести А. С. Пушкина «Барышня-крестьянка»: *Григорий Иванович, не дав ей опомниться, объявил, что завтра будут у него обедать оба Берестовы. «Что вы говорите!» – сказала она, побледнев.* Прямая речь героини могла бы интерпретироваться двояко в случае отсутствия авторской ремарки. Но деепричастие «побледнев» помогает трактовать восклицание героини скорее как испуг, а не удивление. Таким образом, для правильного понимания и интерпретации необходимо знание семантических и синтаксических компонентов обеих составляющих речевого высказывания. Это предполагает не только наличие у обучающихся лингвистических знаний, но также развитость мыслительных операций, а именно умения анализировать и синтезировать отдельные элементы чужого высказывания (в итоге – текста целиком).

Этапы перекодировки и воспроизведения реплик героев при пересказе чаще всего связывают с обучением косвенной речи, представляющей собой по структуре сложноподчинённые предложения, в которых главная часть содержит слова автора, а следующая за ней придаточная – чужую речь (реплику персонажа). Части предложения с косвенной речью соединяются союзами или относительными словами, выбор которых зависит от целенаправленности исходного высказывания (повествование, побуждение или вопрос) (Валгина, 1991, с. 404). Косвенную речь вводят чаще глаголы в личной форме и иногда инфинитив, деепричастие, причастие, вводные конструкции. Данные слова выполняют функцию фиксирования акта говорения другого человека (персонажа) и определяют принадлежность речи, для которой в русском языке существуют шаблоны (например: *Алексей сказал: «Я о женитьбе ещё не думаю».* = *Алексей сказал, что о женитьбе он ещё не думает; Лиза: «Постарайся, Настя, увидеть Алексея Берестова, да расскажи мне хорошенько, каков он собою и что он за человек».* = *Лиза попросила Настю постараться увидеть Алексея Берестова и рассказать ей хорошенько, каков он собою и что он за человек; Лиза: «Каков он тебе показался?»* = *Лиза спросила, каким он ей казался).*

Как видно, косвенная речь, или предметно-аналитическая косвенная речь, сохраняет «отчётливую и строгую дистанцию между авторским и чужим словом», обезличивая в какой-то степени речь персонажа (Волошинов, 1993, с. 144). Однако хороший подробный пересказ при опоре на литературный текст предполагает передачу чужой речи не рационалистически, а с анализом чужого высказывания, с сохранением эмоциональности и элементами оценки. Поскольку реплики литературных героев имеют определённую структуру (речь – авторские ремарки), а в содержательном плане в них выражается не только цель говорящего, но очень часто и эмоции (в диалогах проступают личности персонажей, что влияет на выбор автором литературного произведения лексики и синтаксиса для создания образа героя), передать чужую речь подобными шаблонами не всегда возможно.

Философ-лингвист В. Н. Волошинов (1993) выделяет три вида косвенной речи: две основные модификации аналитической косвенной речи, 1) предметно-аналитическую, являющуюся «прекрасным средством для линейного стиля передачи чужой» речи, 2) словесно-аналитическую, вводящую в «косвенную конструкцию слова и обороты чужой речи, характеризующие субъективную и стилистическую физиономию чужого высказывания как выражения», а также 3) импрессионистическую модификацию, лежащую «посредине между предметно-аналитической и словесно-аналитической» (с. 143-144, 146).

Вопросу обучения «трансформированию» прямой речи в косвенную, предметно-аналитическую речь посвящен ряд теоретических работ современных исследователей (Бакирова, Тарасенко, 2018; Зайнетдинова, Имаева, 2021; Мусатова, 2022; Устинов, 2017). Однако методика обучения иностранных обучающихся «переводу» в косвенную словесно-аналитическую или импрессионистическую речь реплик героев, включающих субъективные и стилистические особенности, недостаточно разработана. Между тем именно в таких случаях принципы построения повествовательных и описательных монологических высказываний зачастую нарушаются: обучающиеся начинают говорить по законам диалога и прибегают к употреблению прямой речи.

Проблемы обучения «переводу» в косвенную словесно-аналитическую речь реплик героев объясняются её сложной природой. Поскольку в русском языке все «эмоционально-аффективные элементы» не могут переходить в том же виде и выражаются иными способами, данные формы косвенной речи не имеют устойчивых структур. Если предметно-аналитическая модификация косвенной речи обладает стандартными шаблонами для передачи чужого высказывания, то словесно-аналитическая и импрессионистическая формы вводятся так, что отчётливо ощущается их специфичность, субъективность (Волошинов, 1993, с. 140). Поэтому непосредственный, чисто грамматический перевод этих разновидностей косвенной речи «из одного шаблона передачи в другой без соответствующей стилистической переработки его есть только педагогически скверный и недопустимый метод классных упражнений по грамматике» (Волошинов, 1993, с. 138).

При трансформировании чужой речи исходный замысел, изначально не являющийся собственной мыслью говорящего, переносится в иные языковые коды. Причём эти высказывания изменяются творчески и варьируются в зависимости от индивидуальности говорящего, от того, как он понимает слова персонажа, и от сознательного выбора тех лексических и грамматических средств, которые для него доступны/предпочтительны в данной ситуации и соответствуют поставленным задачам.

Кроме того, поскольку в связи со спецификой монологической речи говорящий ограничен в выборе языковых средств и предъявляемая им информация должна быть «сжата», «свёрнута», прямая речь персонажей трансформируется в такие формы, предложения, которые позволяли бы сохранить книжный стиль речи. Так, например, высказывание героини повести А. С. Пушкина (*Как это? Расскажи, расскажи по порядку*) может передаваться довольно нейтральными грамматическими конструкциями. При этом в них будут выражены и интенция, и эмоции героини: просьба рассказать и удивление (*как это?*), заменённое уместным для данного жанра эквивалентом (например, формами глагола *удивиться*): *Лиза удивилась и попросила рассказать всё по порядку. / Удивившись, Лиза попросила рассказать всё по порядку. / Лиза удивилась и попросила рассказать подробности. / Лиза, удивившись, стала просить рассказывать по порядку.*

Языковые возможности выражения мыслей и эмоций, как мы видим, разнообразны. Однако выбор синтаксических конструкций, лексического наполнения предложений будет зависеть от личности говорящего. Поскольку понимание, интерпретация и главным образом перекодирование информации индивидуальны, зависят от конкретной личности обучающегося (не только от его лингвистических знаний, но и особенностей мышления), организовать обучение передаче чужой речи довольно сложно. В каждом случае будет необходимо искать особый путь для развития необходимых умений.

Вместе с тем можно определить некоторые общие траектории, подходы к решению данной проблемы. Так, на этапе прочтения (восприятия информации) было бы целесообразно научить иностранных студентов правильно понимать, интерпретировать текст и различать виды прямой речи (обладающей точным предметным составом, субъективными особенностями или одновременно и тем, и другим), что позволило бы обучающимся находить правильные пути перекодирования (с использованием / без использования устойчивых шаблонов построения косвенной речи, передачи чужой речи).

Для этого на этапе восприятия информации было бы полезно использовать прежде всего задания на наблюдение и анализ компонентов прямой речи. Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что в авторских словах могут быть глаголы с разным лексическим значением и это влияет на выбор формы передачи чужой речи (с использованием / без использования шаблона).

Задание 1. Распределите по таблице следующие глаголы: думать, вспомнить, удивиться, добавить, рассердиться, возмутиться, покачать головой, кивнуть, сказать, испугаться, спросить, ответить, решить, возразить, сообщить, прибавить, подмигнуть, закончить, ахнуть, вспылить, присвистнуть.

Глаголы со значением речи	Глаголы, обозначающие начало, конец, продолжение речи	Глаголы, обозначающие мысль	Глаголы, обозначающие чувства, эмоциональную реакцию	Глаголы, обозначающие мимику, движение, жест

Задание 2. А) Найдите слова, которые помогают понять значение глаголов.

ахать/ахнуть	язык	удивление
прищёлкивать/прищёлкнуть	печаль	ах
	пальцы	звук

Б) Составьте словосочетания, обращая внимание на глагольное управление:

Ахать/ахнуть (от чего?) – удивление, печаль, восхищение, сожаление.

Прищёлкивать/прищёлкнуть (чем?) – язык, пальцы.

На этом же этапе будут полезны также задания на подстановку, позволяющие закрепить новый или активизировать уже известный лексический материал.

Задание 3. Выберите необходимый глагол из скобок и вставьте его в предложение.

1. «Мне стыдно!» – ... (подумал, воскликнул, удивился) я. 2. «Нет: рассказывать я не стану; я не мастер рассказывать», – (возмутился, спросил, ответил) Владимир Сергеевич.

Усваивая новые глаголы с разным лексическим значением, обучающиеся, однако, довольно часто продолжают затрудняться с подбором эквивалентов при перекодировке чужой речи. Например, студент не может определить, в каком предложении один и тот же глагол из авторской ремарки при трансформации в монологическую речь может быть заменён словом «пообещал» («Я заплачу», – сказал Владимир старику. / «Постой», – сказал старик Владимиру). В подобных случаях необходимо обратить внимание обучающихся на то, что намерения и эмоции говорящего включаются не только в слова автора, но выражаются и непосредственно в прямой речи. Для обучения определению маркеров, позволяющих составить представление о герое, его эмоциональном состоянии и намерениях, можно использовать следующие задания.

Задание 4. Сравните предложения с прямой речью и их эквиваленты (чужая речь). Определите маркеры эмоций, маркеры намерений говорящего в предложениях с прямой речью.

Предложения с прямой речью	Передача чужой речи	
	шаблон	нет шаблона
«Я хочу услышать эту историю», – сказала графиня.	Графиня <u>сказала</u> , что она хочет услышать эту историю.	Графиня <u>захотела</u> услышать эту историю.
«Ах, ради бога не рассказывай!» – <u>сказала</u> графиня мужу.		Графиня <u>умоляла</u> мужа не рассказывать.

Задание 5. Прочитайте предложения. Назовите слова, определяющие эмоциональное состояние или намерение героев. Замените слово *сказал* в авторской ремарке подходящим глаголом в нужной форме: *закричать, показать, ахнуть, согласиться, смутиться, отказаться*.

1. Григорий Иванович сказал: «Ну, хорошо, хорошо!» 2. «Сюда! Сюда!» – сказал кто-то. 3. «Нет», – сказал он. 4. «Вот могила старого зрителя», – сказал мне мальчик.

На этапе, предвещающем непосредственное обучение передаче чужой речи, задания большей частью связаны с развитием мыслительных способностей и словарного запаса обучающихся. С одной стороны, они учатся правильно интерпретировать чувства героев, их мысли, с другой стороны, подбирать уместные эквиваленты, такие слова-«обобщения», которые отражали бы понимание речевой ситуации, выражали бы собирательные значения (речь, чувства, мысли, жесты, мимика, восприятие, интонация). Данный этап можно охарактеризовать, скорее, как подготовительный.

Следующий этап, когда происходит непосредственное обучение «перекодировке» чужой речи, связан с развитием у обучающихся умения изменять структуру, грамматические формы речевых образцов. В связи с этим предлагается включать трансформационные задания.

Задание 6. Замените чужую речь предложениями с косвенной речью.

Образец: «Спасибо, Алексей!» – сказала она и отвернулась. – Она поблагодарила Алексея и отвернулась.

1. «Пишите билет, говорят вам», – повторила Зинаида, обратившись к Малевскому. 2. «Вонифатий!» – закричала слуге из-за двери женщина.

Используя подобные задания на занятиях, преподавателю необходимо помнить о том, что способы «перекодирования» разнообразны, поскольку русский язык относится к числу таких систем, в которых возможны синонимичные грамматические конструкции. Чтобы продемонстрировать обучаемым данную особенность русского языка, можно включать следующие задания.

Задание 7. Прочитайте предложения из левого столбика, найдите соответствующие им предложения в правом столбике.

Она сказала: «Слава богу!»

«Нет, – ответила она ему. – Иди один...»

Она почувствовала удовлетворение.

Она не захотела идти вместе с ним.

Она обрадовалась.

Она отказалась идти вместе с ним.

Она почувствовала облегчение.

Она сказала ему, чтобы он шёл один.

Поскольку глубина понимания текста обусловлена его природой и социальным, национальным самосознанием студентов, на всех этапах обучения передаче чужой речи в монологическом высказывании могут возникать сложности, обусловленные не только недостатком лингвистических знаний, но и особенностями психологических процессов восприятия литературного текста, его осмысления и «перекодирования». Поэтому для преодоления выявленных трудностей рекомендуется учитывать индивидуальные особенности обучаемых, уделяя внимание как заданиям на наблюдение, анализ, подстановку и трансформацию, так и на развитие лексических, грамматических знаний. Это в конечном итоге способствует увеличению самостоятельности речемыслительной деятельности обучающихся.

Заключение

Итак, обучение передаче чужих высказываний в составе повествовательно-описательного монолога представляется сложным. Трудности обусловлены причинами разного характера. С одной стороны, это объясняется особенностями жанра монологической речи, которая представляет собой противоположную диалогу новизность и протекает в рамках строгих правил. С другой стороны, при обучении монологу существует традиция прибегать к пересказам на основе текстов из художественной литературы, в которых речевые ситуации отличаются от живой естественной коммуникации, включающей спектр разнообразных каналов (жестикуляцию, интонацию, сопутствующие движения, направление взора и т.п.). В письменных литературных источниках автор прибегает к описанию речевых ситуаций, пытаясь сохранить в диалогах персонажей «естественность», эмоциональность, сделать их похожими на живое общение.

Особенности жанра монолога, различие между естественной коммуникацией и её воспроизведением в литературном тексте приводят к следующим проблемам. Во-первых, встаёт вопрос о способах передачи, «перекодировки» реплик персонажей. Для этого не всегда возможно использовать клишированные формы косвенной речи, которая не отражает манеру говорения и реакцию участника диалога. В русском языке слабо развиты синтаксические шаблоны передачи чужой речи, отсутствуют возможности дословно перевести эмоционально окрашенные высказывания персонажа в косвенную речь. Во-вторых, механизмы восприятия речевой ситуации, описанной в письменных литературных текстах, отличны от понимания живой коммуникации, когда адресат может пользоваться разными коммуникативными каналами при «расшифровке» сообщения. Кроме того, понимание речевой ситуации, представленной в письменном источнике, зависит и от самой личности адресата (обучающегося). То, насколько точно интерпретируется информация и к каким способам её «перекодировки» прибегает обучающийся, обусловлено степенью развитости, зрелости данной личности и уровнем владения языком.

Для решения подобных проблем требуются особый подход и включение на практических занятиях таких заданий, которые усовершенствовали бы не только лексико-грамматические, фоновые знания, но также развивали бы мыслительные способности обучающихся, умение анализировать, сравнивать, обобщать описанные авторами художественных текстов речевые ситуации.

В данном исследовании предложены примеры заданий, которые в перспективе могут послужить основой для разработки учебного пособия, целью которого является обучение устной русской монологической речи студентов-иностранцев продвинутого этапа.

Источники | References

1. Бакирова Л. Р., Тарасенко О. С. Инновационный потенциал мультимедийных и интерактивных методов в обучении прямой и косвенной речи на занятиях по русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 9-1 (87).
2. Валгина Н. С. Синтаксис современного русского языка. М.: Высшая школа, 1991.
3. Волошинов В. Н. Марксизм и философия языка: основные методы социологического метода в науке о языке. М.: Лабиринт, 1993.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: URSS, 2006.

5. Журавлева Л. С., Зиновьева М. Д. Обучение чтению (на материале художественных текстов). М.: Русский язык, 1984.
6. Зайнетдиновна Г. И., Имаева Е. З. Формирование умений и навыков квалифицировать чужую речь на уроках РКИ // Современное педагогическое образование. 2021. № 7.
7. Кибрик А. А. Русский мультимедийный дискурс. Ч. 1. Постановка проблемы // Психологический журнал. 2018а. Т. 39. № 1.
8. Кибрик А. А. Русский мультимедийный дискурс. Ч. 2. Разработка корпуса и направления исследований // Психологический журнал. 2018б. Т. 39. № 2.
9. Клычкова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1983.
10. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта, 2007.
11. Кудряшов А. И. Обучение говорению // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М.: Русский язык, 2003.
12. Кулибина Н. В. Художественный текст в обучении языку // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Шукина. М.: Русский язык, 2003.
13. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979.
14. Мусатова Г. А. Проблемные аспекты изучения прямой и косвенной речи на занятиях по русскому языку как иностранному // Сборники конференций НИЦ «Социосфера». 2022. № 20.
15. Устинов А. Ю. Бимодальные источники речи как средство обучения РКИ // Русский язык в иностранной аудитории: теория и практика преподавания: мат. междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 95-летию со дня рождения проф. Г. Г. Городиловой (1922-2013). Ливны, 2017.
16. Щерба Л. В. Современный литературный язык // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

Информация об авторах | Author information



Романова Татьяна Юрьевна¹

¹ Российский университет дружбы народов, г. Москва



Romanova Tatyana Yurievna¹

¹ RUDN University, Moscow

¹ romanova_tyu@pfur.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 04.10.2022; опубликовано (published): 21.11.2022.

Ключевые слова (keywords): русский язык как иностранный; обучение иностранных студентов; русская повествовательно-описательная монологическая речь; передача речевых ситуаций; Russian as a foreign language; teaching foreign students; Russian narrative-descriptive monologic speech; reporting of speech situations.