

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-4-192-200

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Фатеева И.М.

*Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
117997, г. Москва, Стремянный пер., д. 36, Российская Федерация*

Аннотация. В статье дано описание методики преподавания РКИ в контексте антропоцентрического подхода. Рассматриваются особенности формирования вторичной языковой личности, обладающей умением коррелировать с мышлением носителей изучаемого языка. Представлено описание дорожной карты работы с текстом и послетекстовыми заданиями, позволяющими осмысливать, выражать и интерпретировать стереотипические, заложенные автором смыслы. Автор статьи приходит к выводу: антропоцентрический аспект в методике обучения РКИ позволяет сформировать языковую личность, выстроить языковую картину мира, обеспечить овладение языковой системой русского языка.

Ключевые слова: лингвокогнитивный подход, первичная и вторичная языковая личность; аутентичное текстопонимание; ценностные ориентиры этнокультуры; языковая картина мира.

ANTHROPOCENTRIC ASPECT IN THE METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A METHODOLOGICAL PRINCIPLE OF THE FORMATION OF A LANGUAGE PERSONALITY

I. Fateeva

*G.V. Plekhanov Russian Economic University
36, Stremyanniy per., Moscow, 117997, Russian Federation*

Abstract. The article describes the methods of teaching Russian as a Foreign Language in the context of anthropocentric approach. The formation of a secondary linguistic personality, possessing the skill to correlate with the thinking of the speakers of the language being studied is scrutinized. The description of the road map for working with text and post-text assignments, aimed at comprehending it, as well as at expressing and interpreting the author's stereotypical meanings. The author of the article comes to the conclusion: anthropocentric aspect in the method of teaching Russian as a foreign language form a linguistic personality, build a linguistic picture of the world, and ensures the mastery of the language system of the Russian language.

Key words: linguocognitive approach; primary and secondary linguistic personality; authentic text understanding; value orientations of ethnoculture; language picture of the world.

Лингвокогнитивный подход в изучении вопросов взаимодействия языка, человека и культуры сместил вектор лингвистических исследований, явившись катализатором для развития антропоцентризма, дающего возможность комплексно изучать взаимосвязь человека и языка, «всмотреться в сознание человека» [3, с. 11]. Благодаря проведённому автором анализу современных лингвистических исследований, очевидным представляется тот факт, что язык не только средство общения, но и возможность передать накопленный духовный, культурный и исторический опыт народа. Обращаясь к изучению методики преподавания РКИ в контексте антропоцентрического подхода, мы будем ориентироваться на лингвокогнитивный аспект познавательных механизмов, позволяющий осмыслить процесс получения и переработки информации, раскрывая как этнокультурные стереотипические особенности, так и идентичные проявления языковой личности.

Определяя адекватное взаимопонимание людей, принадлежащих к разным культурам как релевантное, мы концентрируемся на том, что «лежит за языком», т. е. на формировании вторичной картины мира и появлении вторичной языковой личности в специфической этноязыковой реальности. Ю.Н. Караулов определяет языковую личность как часть «многогранного понимания представлений личности, вмещающей в себя и психолингвистический, и социальный, и этнический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [4, с. 7]. Опираясь на это высказывание, мы полагаем, что основной целью преподавателя РКИ становится

моделирование вторичной языковой личности, обладающей способностью адекватно порождать и вербализировать смыслы. В процессе освоения языкового материала у иностранных обучающихся вырабатываются компетенции, приводящие в действие механизмы, способные сконструировать соответствующую изучаемой ментальной форме модель концепта, а в дальнейшем вербализировать осознанно переработанную информацию так, как это способен сделать носитель языка. Антропоцентрический аспект в методике обучения РКИ детерминирует семантику преподавания, так как предоставляет разнообразие стратегии для планомерного форсирования когнитивных процессов, отвечающих за логику взаимодействия мышления, языка и речи. Преподаватель обретает возможность моделировать различные типы речи, интерпретируя языковые знаки, заложенные в системе русского языка. Детерминируя ментальную личность студента в лингвопсихологическом, когнитивном, лингвокультурологическом и социолингвистическом континууме, преподаватель формирует вторичную языковую личность, которая, благодаря новой интегративной реальности предоставляемой концептуальными ресурсами изучаемого языка, самостоятельно выстраивает языковую картину мира. Процесс моделирования вторичной языковой личности, обладающей сформированными компетенциями, труднодостижим без опоры на родной язык обучаемых (или на любой другой язык, хорошо известный большинству в группе), так как только в этом случае языковые значения становятся понятными и определяются как систе-

ма типичных проявлений. Реализуясь в кросс-культурных коммуникациях, категориальные значения, обусловленные языковыми клише, приобретают суггестивное воздействие на вербальную активность, «перекодируя» восприятие внешнего и внутреннего мира из одной понятийной системы в другую. По сути, преподаватель РКИ, ориентируясь на антропоцентрический и лингвопсихологические аспекты обучения, предоставленные методологической базой РКИ, «удваивает» первичную языковую личность. Этот процесс характеризуется наглядной сигнальной двунаправленностью: отказываясь от сформированных стереотипов, иностранные обучающиеся способны воспринимать иной образ жизни и новые культурные ценности. Когда вторичная языковая личность, прикладывая собственные ментально-когнитивные ресурсы, самостоятельно начинает «добывать» знания, необходимые для вербально-семантического взаимодействия вначале с преподавателем, а затем с другими носителями языка, цель первого этапа обучения можно считать достигнутой.

Одним из практических ресурсов, нашедших применение на занятиях РКИ, считается текст, определяемый современными исследователями в качестве коммуникативной единицы, лингвоментальная переработка, интерпретация и самостоятельное порождение которой является катализатором, детерминирующим сложный многоступенчатый процесс, этапы которого определяются первоначальной вербальной проекцией, приводящей к осмысленной языковой деятельности. Обусловленная лингвокультурными прецедентами, «тестоцентрическая»

деятельность иностранных обучающихся приводит к пониманию языковых моделей, продуцируя спонтанную речь, определяющую компетенции вторичной языковой личности, формирование которой является конечной целью обучения.

Реализуясь в процессе текстовой деятельности иностранных обучающихся, антропоцентрический аспект как методологический принцип в методике преподавания РКИ приводит к пониманию природы тезаурусного уровня, формирующего языковую личность «...в какой-то степени (непрямой) отражающую структуру мира, и известным (хотя и отдаленным) аналогом этой системы может служить обыкновенный тезаурус» [4, с. 52]. Интерпретируя языковые явления, иностранные обучающиеся, по большому счёту, перерабатывают концепты, идеи, фреймы и содержащиеся в вербальных и невербальных моделях, поведенческие стереотипы, что логически приводит к глубинному пониманию ценностных аутентичных ориентиров этнокультуры, стоящей за изучаемым языком. Всё вышесказанное соответствует утверждению мысли о том, что именно текст является концептуальной языковой единицей, формирующей вторичную языковую личность.

Работа с текстом и послетекстовыми заданиями позволяет ещё не сформированной языковой личности осмысливать, а затем выражать и интерпретировать стереотипические смыслы, вербально моделируя языковое пространство, маркированное в случае обучения РКИ эмоциональным несоответствием, а возможно, противопоставлением когнитивных моделей

другой культуры, так как «...диалог культур реально протекает только в сознании носителя конкретной культуры, которому удалось постигнуть образы сознания другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов...» [7, с. 9]. Современная методика обучения РКИ интегрирует дискурсивно-прагматическую парадигму текствосприятия, что, имплицитно переработку коммуникативных скриптов нескольких различных этнических общностей, обладающих «некоторой коллективной идентичностью» [1], приводит к преодолению культурно-страноведческой интерференции. Многообразие, обобщённость, стереотипизация текстов и их амбивалентность позволяют языковой личности выбрать и самостоятельно выработать варианты стратегий понимания языковых явлений.

В статье мы планируем остановиться на учебных стратегиях аутентичного текстопонимания, применяемых на занятиях РКИ в РЭУ им. Г. В. Плеханова, позволяющих иностранным обучающимся обрести статус языковой личности в новой лингвокультуре. Практическая значимость понимания текстов, подробно описанная в работах современных исследователей [2], обеспечивает разноплановую коммуникативную деятельность и состоит в том, что иностранные обучающиеся стремятся:

- идентифицировать тип текста, исходя из его внешних параметров;
- осознавать эмотивное назначение текстов с позиций коммуникативного эффекта;
- выбрать стратегию понимания в зависимости от поставленной преподавателем задачи;

– использовать коммуникативный потенциал текста для достижения целей общения.

Интегративный подход, заложенный в методике преподавания РКИ, обеспечивает иностранным обучающимся возможность уделять внимание текстам-образцам, функциональная ценность которых заключается в том, что двуязычная личность использует их в качестве скриптов при самостоятельном порождении текстов. Наличие в сознании двуязычной личности когнитивных моделей другой культуры даёт основания для актуализации дискурсивной деятельности, опирающейся на «фундамент коммуникативного поведения» [8, с. 95], верифицированный пониманием грамматической структуры текста, логикой его оформления и коннотациями характерных лексических структур, отражённых этнокультурной картиной мира. На занятиях РКИ эта дорожная карта реализуется следующими концептуальными этапами:

1 этап. Предтекстовый. Этот этап состоит из следующих фрагментов:

- точное понимание задания и цели чтения;
- осознание того, какую информацию необходимо «добыть» из текста;
- методический учёт эмоционального воздействия текста. Исходя из возможностей иностранных обучающихся и уровня их подготовки, преподаватель максимально персонализирует общекультурную канву сюжета, переводя её в область этнической и социальной обусловленности конкретной языковой личности. Если в иноязычном контексте иностранные обучающиеся определяют типичные проявления категорий родной кар-

тины мира, узнают себя или детали знакомой реальности, понимают психологические основы поведенческих реакций, то в сознании автоматически запускается универсально-предметный код, делающий предложенный сюжет узнаваемым, а значит, концепты, лежащие в основе логики текста, понятными. Обращаясь к концептуализации ментального пространства, преподаватель использует известные имена и факты из жизни популярных людей. Поддерживает активизацию ментальной деятельности обращением к языковым единицам, учитывающим сознательное и бессознательное восприятие внешнего мира. Так, сознание языковой личности переключается в область «узнавания» реальности, если действие в предложенном сюжете смещается в маркированные известными названиями (университет, ближайшая станция метро, номер аудитории и т. д.) места. Эффективным приёмом, обуславливающим подсознательные реакции, становится репрезентация общеизвестных исторических фактов, косвенно приближая смысловые ракурсы текста к привычным для обучающихся представлениям, установкам и оценкам. Стоит помнить о том, что устранению лингвоэтнических барьеров, возникающих на пути коммуникационного обмена информацией, способствует эмотивное восприятие, заставляющее иностранных обучающихся квалифицировать предложенный преподавателем фрагмент ментальной сети как языковое и когнитивное основание для понимания семантики конкретного текста. Означенные тенденции на практике предлагают учитывать тот факт, что одна и та же обобщённая информация, вер-

бально объективизированная в одинаковых тематических текстовых блоках, будет по-разному воспринята и оценена разными этнокультурными группами обучающихся;

– учёт формальных признаков текста, влияющих на выстраивание иностранными обучающимися предварительной гипотезы о его содержании.

2 этап. Понимание. Этот этап предполагает:

– понимание и интерпретацию заголовка. Преподаватель спрашивает о том, как понимают студенты заголовки;

– просмотр иллюстраций к тексту. Преподаватель использует невербальные категории, обладающие функциональной амбивалентностью: с одной стороны, репрезентируя этнокультурные стереотипы (зрительную наглядность): демонстрацию фотографий, картин, комиксов, подборок сюжетов из Интернета и пр., а с другой, косвенно номинируя значимую для языковой личности когнитивную информацию, страноведческие реалии, обуславливающие вторичную языковую картину мира. Разработки и рекомендации для создания информационно-обучающей среды, например сведения об учебной оболочке *Moodle*, можно найти в работах современных исследователей [6]. Преподавательский коллектив в РЭУ им. Г.В. Плеханова с успехом реализовывал постоянное онлайн-взаимодействие с иностранными обучающимися, организованное с помощью чата. В результате организованного режима работы во всех группах был констатирован устойчивый прогресс обучающихся;

– определение типа текста и его коммуникативной функции, обеспечивающей разноплановую инфор-

мационную деятельность, которая, в свою очередь, развивает когнитивные способности;

– выдвижение общей гипотезы относительно содержания текста и её верификация, зависящая от степени понимания предложенного языкового материала;

– максимальная опора на интернациональные и/или частотные слова (не исключает традиционной работы со словарем). Использование русско-русских словарей, с иллюстрациями, примерами, ссылками на синонимы / антонимы и самые частотные выражения помогает иностранным обучающимся комфортно избавиться от языкового барьера и привычки переводить каждое слово на родной язык.

Перечисленные формы работы поэтапно обеспечивают языковой личности подсознательные реакции, запускающие механизм восприятия стереотипических категорий новой этнокультурной лингвореальности. Разноплановая функционально-семантическая деятельность, моделирующая прагматическую парадигму, ориентированную на ментальную переработку особенностей различных языковых единиц, обуславливает статус косвенно-производственных номинаций коммуникативных клише;

– выявление лексическо-языковых структур, репрезентирующих заголовков текста;

– игнорирование незнакомых слов, которые не влияют на понимание смысла текста;

– концентрация внимания обучающихся на знакомых им лексических и грамматических моделях, использование лингвистической догадки – умения определять значение нового слова,

учитывая специфику контекста или используя значения известных слов-помощников, встреченных в предложении;

– сравнение полученной информации с собственным языковым опытом, интерпретация языковых единиц и сообщение о стереотипном видении типичной ситуации;

– фиксирование (прямое и косвенное) внимания обучающихся на падежных конструкциях, а также на интонационно и фонетически организованных высказываниях;

– выделение микроабзацев;

– систематизации знаний и навыков, структуризации полученной информации;

– циклически повторяющиеся вопросы (без использования языка посредника), на которые иностранные обучающиеся отвечают во время и после чтения микроабзацев. Этот вид работы помогает преподавателю, с одной стороны, проверить понимание смысла, а с другой стороны, активизирует речевую и интерлингвокультурную коммуникацию. Циклическими считаются закрытые вопросы, требующие ответа «да» или «нет». Затем используются специальные вопросные слова: *Кто? Что? Куда? Почему? Сколько?* и т. п. Обязательно задают альтернативные вопросы, предполагающие выбор правильного варианта (хорошо или плохо). В группе с высоким уровнем владения языком есть возможность вводить вопросы, содержащие один правильный вариант ответа из трех возможных. Выраженной эмоциональностью и включенностью в процесс понимания можно признать использование ложного утверждения и последующую просьбу согласиться или

опровергнуть предложенный вариант развития сюжета. Вынуждая к вербализации языковых единиц и речевых оборотов, преподаватель контролирует фонетическую чистоту, произношение и интонационную целостность. Предоставляя возможность сконцентрироваться лишь на понимании, мы не требуем от иностранных обучающихся развёрнутого ответа, оставляя этот вид деятельности в письменной форме (например, эссе по тексту). Поддерживая разработки, предоставленные исследованиями в области лингвopsихологии (А.А. Леонтьева, И.Н. Горелова и К.Ф. Седова, Р.М. Фрумкиной, А.А. Залевской и др.), мы констатируем факт психологического преимущества кратких ответов: иностранные обучающиеся чувствуют себя свободнее и комфортнее, лучше концентрируются на лексике, когда понимают, что развёрнутого ответа давать не требуется, а преподаватель может использовать гибридные виды обратной связи: различные игротехники, юмор и т. д.

3 этап. Завершающаяся работа над текстом. Этот этап содержит следующие характеристики:

- сравнение полученного результата и отождествление его с поставленной задачей, обобщение выводов;
- рефлексия приложенной к выполнению задания стратегии;
- компромиссная оценка, зависящая от эффективности, результата и достигнутого прогресса. Специфика завершающей фазы работы над текстом определяется в большой мере этим важнейшим методическим элементом – компромиссной оценкой. Именно полученный результат позволяет оценить проведённую работу и дать анализ усвоенным лингви-

стическим компетенциям в контексте конкретного языкового материала, констатировать соотнесённость достигнутого вербально-семантического уровня с социально детерминированным опытом языковой личности и в случае необходимости видоизменить, оптимизировать текстовый материал. Преподаватель получает возможность определить языковую модель, которая может выступать в роли инварианта изучаемой ментальной сущности и экстраполировать её на оригинал.

Выстроенная нами дорожная карта работы с текстом на практике наполняется любым содержанием, поэтому может считаться универсальной. Представленная форма языковой работы формирует у иностранных обучающихся набор необходимых для иноязычной коммуникации компетенций и даёт когнитивные основания для творческого «переключения» с процесса понимания на процесс обобщения и типизации новой языковой реальности, нашедшей отражение в лингвокоммуникативной деятельности. Методика работы с текстом, нашедшая отражение в представленной статье, включена в разработку учебно-методического обеспечения для реализации Подготовительной программы и в систему контроля для различных образовательных профилей в РЭУ им. В.Г. Плеханова [5]. В ходе осмысления поставленной в начале статьи задачи хочется отметить следующее: формирование языковой личности, рассмотренное в антропоцентрическом аспекте, позволяет выстроить русскую языковую картину мира, обеспечить овладение языковой системой русского языка в контексте новой языковой реальности и другой культуры.

Антропоцентрический аспект в методике обучения РКИ репрезентирует взаимообусловленные составляющие лингвистической парадигмы, представляя новые инструменты для изуче-

ния интегративной природы мышления и психологии человека, раскрывая этнотипические грани сознания носителей того или иного языка.

Статья поступила в редакцию 21.06.2018

ЛИТЕРАТУРА

1. Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: в 2 ч. / под общ. ред. Л.И. Гришаевой, М.К. Поповой. Ч. 1. Воронеж, 2004. 241 с.
2. Гасанова П.М., Буйских Т.М. Обучение иностранных студентов-нефилологов чтению как виду речевой деятельности (научный стиль) // Известия Московского государственного технического университета «МАМИ». 2012. Т. 3. № 2. С. 372–379.
3. Гринева-Гринева С.В., Сорокина Э.А., Скопюк Т.Г. Основы антропологистики. М., 2005. 113 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 2-е изд., стер. М., 2002. 264 с.
5. Лаврушина Е.В., Болдина О.О., Быканова О.А., Швед Е.В. К вопросу о популяризации образования на русском в мировом образовательном пространстве: опыт реализации подготовительной программы для иностранных граждан и лиц без гражданства в РЭУ им. Г.В. Плеханова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 1. С. 66–84.
6. Нисилевич А.Б., Стрижова Е.В., Харитонов О.В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции в информационно-образовательной среде вуза и принципы социального конструктивизма // Статистика и Экономика. 2014. № 1. С. 20–22.
7. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая этнология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 7–22.
8. Цурикова Л.В. Когнитивные аспекты межкультурной компетенции переводчика // Социокультурные проблемы перевода: сборник научных трудов. Вып. 4. Воронеж, 2001. С. 93–100.

REFERENCES

1. Grishaeva L.I., Popova M.K. *Vzaimoponimanie v dialoge kul'tur: usloviya uspeshnosti. Ch. 1* [Mutual understanding in the dialogue of cultures: conditions of success]. Vol. 1. Voronezh, 2004. 241 p.
2. Gasanova P.M., Buisikh T.M. [Training foreign technical students to read as a kind of speech activity (scientific style)]. In: *Izvestiya Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta «MAMI»* [Proceedings of Moscow State Technical University "MAMI"], 2012, Vol. 3, no. 2, pp. 372–379.
3. Grineva-Grineva S.V., Sorokina E.A., Skopyuk T.G. *Osnovy antropologitsiki* [The basics of anthropologists]. Moscow, 2005. 113 p.
4. Karaulov Yu.N. *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [The Russian language and linguistic personality]. Moscow, 2002. 264 p.
5. Lavrushina E.V., Boldina O.O., Bykanova O.A., Shved E.V. [On the issue of promoting Russian education in the world educational space: experience of the implementation of the preparatory programme for foreign citizens and persons without citizenship in G.V. Plekhanov REU]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 1, pp. 66–84.
6. Nisilevich A.B., Strizhova E.V., Kharitonova O.V. [Formation of foreign language communicative competence in the information-educational environment of the university and the

- principles of social constructivism]. In: *Statistika i Ekonomika* [Statistics and Economics], 2014, no. 1, pp. 20–22.
7. Tarasov E.F. [Intercultural communication – new analysis of the ethnology of linguistic consciousness]. In: *Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya* [Ethnocultural specificity of language consciousness]. Moscow, 1996. pp. 7–22.
 8. Tsurikova L.V. [Cognitive aspects of intercultural competence of an interpreter]. In: *Sotsiokul'turnye problemy perevoda. Vyp. 4* [Social and cultural problems of translation. Vol. 4]. Voronezh, 2001, pp. 93–100.
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Фатеева Инна Михайловна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и культуры речи Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова;
e-mail: in_dog@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Fateeva Inna – candidate of philological sciences, associate professor, associate professor at the departments of Russian Language and Speech Culture of the Russian Economic University V.G. Plekhanova;
e-mail: in_dog@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Фатеева И.М. Антропоцентрический аспект в методике обучения РКИ как методологический принцип формирования языковой личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 4. С. 192–200.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-4-192-200

FOR CITATION

Fateeva I. Anthropocentric aspect in the methodology of teaching Russian as a foreign language as a methodological principle of the formation of a language personality. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 4, pp. 192–200.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-4-192-200