

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И МЕТОДИКИ ЕГО ПРЕПОДАВАНИЯ

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ФОРМИРОВАНИЯ «ВТОРИЧНОЙ» ЗВУКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ИНОСТРАННОГО СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА В ПРОЦЕССЕ ВКЛЮЧЕННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

И.Б. Игнатова, Р.В. Кулешова

Кафедра русского языка как иностранного
Международный факультет
Белгородский государственный университет
ул. Победы, 85, Белгород, Россия, 308015

В статье рассматривается моделирование процесса обучения иностранных студентов-филологов включенной формы обучения русскому языку как иностранному с точки зрения антропоцентрического подхода к формированию «вторичной» языковой личности.

Для моделирования процесса включенного обучения иностранных студентов-филологов, овладевающих языковой и профессионально-коммуникативной компетенцией (1) в условиях естественной языковой среды антропоцентрический подход имеет существенное значение, поскольку способствует развитию резервных возможностей учащихся. С точки зрения данного подхода обучение — это прежде всего развитие и саморазвитие его главного субъекта — личности человека, в нашем случае — *развивающейся языковой личности иностранного студента-филолога*, получающего высшее образование в России.

Антропоцентрический подход позволяет рассматривать личность человека как объект изучения и обучения одновременно в трех аспектах:

- социально-психологическом — как индивидуальную личность;
- социолингвистическом — как языковую личность;
- лингводидактическом — как «вторичную» языковую личность (ЯЛ2), приобщающуюся через иностранный язык к второй (инофонной) языковой и концептуальной картина мира.

Любая лингвометодическая модель обучения русскому языку как иностранному (РКИ) вряд ли может быть функционально эффективной, если при ее разра-

ботке и обосновании не будут найдены корректные выходы за пределы языка как статичной системы, «отлученной от ее «носителя» и «реализатора» [1]. Нельзя не согласиться с Ю.Н. Карауловым в том, что до тех пор, пока модель обучения языку не предполагает решительной попытки вторгнуться в структуру языковой личности, определения условий ее формирования, она обречена «оставаться чем-то лишним, чуждым по отношению к объекту обучения языку..., и должна искать опору в закономерностях оперирования интеллектом, системой знаний о мире» [2. С. 41]. Современная лингвистика все больше становится ориентированной на человека (Ю.Д. Апресян, Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова и др.), и проблема «человеческого фактора» в языке приобретает свое воплощение в коммуникативной лингвистике и методике, в которых центральным предметом изучения становится «человек и его язык», то есть *языковая личность* (О.И. Блинова, А.Ш. Зайнетдинов, И.Б. Игнатова, Г.В. Колшанский, Л.П. Мухаммад, Сунь Юй Хуа, И.И. Халеева и др.), рассматриваемая «не 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» (2) [2].

Современная лингвометодика рассматривает языковую личность как совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью.

Целью нашего исследования было определение 1) модели языковой личности, отражающей этапы ее формирования и 2) модели процесса обучения, отражающей современный процесс обучения РКИ студентов-филологов не только в целом, но и как систему заданных условий, тем или иным образом влияющих на формирование совокупности теоретических знаний, практических навыков и умений языковой личности при изучении определенного языкового материала.

При моделировании языковой личности студента-филолога наиболее существенными, на наш взгляд, являются следующие положения ряда базовых наук (философии, психологии, лингводидактики):

— наиболее адекватной с методической точки зрения может считаться та модель языковой личности, которая опирается на природные и социальные (личностные) характеристики языковой личности иностранного студента-филолога с учетом того, что личность в то же время является уникальным, неповторимым феноменом — индивидуальностью (М.М. Бахтин, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, И.И. Резвицкий и др.);

— поскольку *языковая личность* реализуется в деятельности, что в частности означает в общении, обеспечивающем данную (учебно-профессиональную) деятельность, адекватная модель языковой личности должна включать в свою структуру такие категории, как речевая деятельность и этапы ее формирования в процессе обучения студентов-филологов русскому языку как иностранному (Т.К. Донская, И.Б. Игнатова и др.);

— компетентность в учебно-профессиональном общении — конечная цель включенного обучения русскому языку иностранных студентов-филологов, сле-

довательно, данная категория должна рассматриваться в качестве одной из базовых категорий при построении адекватной модели процесса обучения русскому языку как иностранному студентов-филологов включенной формы обучения (С.М. Андреева, Л.П. Клобукова и др.).

Следует подчеркнуть то, что философы-антропологи (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.А. Бердяев, Л. Фейербах и др.) понимают человека (личность) в его тотальности и самоценности как творческую и свободную личность. Следовательно, лингвометодическую модель языковой личности необходимо рассматривать не только как определяющую (что соответствует качеству само ценности личности), но и как динамическую модель, отражающую этапы развивающейся личности иностранного студента-филолога (что соответствует творческим характеристикам человека). Данная модель, на наш взгляд, должна отражать поэтапное формирование и развитие таких компонентов речевой деятельности, как лингвистическая компетенция; профессионально-коммуникативная компетенция и межличностная перцепция, то есть должны быть определены условия понимания и взаимопонимания в учебном процессе [1; 4].

Таким образом, результативность модели процесса обучения (как модель деятельности субъектов учебной коммуникации) обеспечивается в том случае, если она отражает определенную систему, обеспечивающую в каждой из точек учебного континуума такую характеристику языковой личности, как ее открытость — открытость развитию, совершенствованию в целом и всех тех ее качеств (знаний, навыков, умений), которые определяются целеполаганием конкретной учебной темы.

С этих позиций при разработке модели процесса обучения иностранных студентов-филологов русскому языку как иностранному мы ориентировались на концепцию «трехуровневого представления языковой личности» Ю.Н. Караулова («нулевой» (вербально-семантический) уровень, лингвокогнитивный (тезаурусный) уровень и мотивационно-деятельностный (прагматический) уровень) [2. С. 54], которая явилась основой лингвометодической теории поэтапного формирования «вторичной» языковой личности иностранного студента-филолога (И.Б. Игнатова, И.И. Халеева и др.) в процессе обучения русскому языку как иностранному в условиях включенной формы обучения, поскольку она позволяет взаимоувязать многоуровневую модель ЯЛ и речевую деятельность, в которой эта личность актуализируется и разработать модель процесса обучения, обеспечивающую формирование, развитие и саморазвитие личности студента-иностранца.

При этом конкретизация целей процесса обучения студентов-русистов на этапе включенного обучения обосновывается во взаимосвязи с трехуровневой структурой личности, которая дифференцируется, во-первых, по степени владения тем или иным уровнем языка; во-вторых, по видам речевой деятельности, а в-третьих, по темам, ситуациям, в рамках которых происходит иноязычное общение.

С нашей точки зрения, первый план соотносится с «нулевым», вербально-семантическим уровнем модели языковой личности, что означает формирование

основ «вторичного» языкового сознания, которое является средством формирования, хранения и переработки языковых знаков и выражаемых ими значений, правил их сочетания и употребления, отношения к ним человека. Второй план ставит целью подключение обучаемых к лингвокогнитивному уровню модели языковой личности, что предполагает формирование «вторичного» когнитивного сознания, которое является средством организации знаний в памяти человека, соотношения вербальных и образных компонентов в процессе запоминания и мышления.

Под этим углом зрения ведущая цель обучения студентов-русистов определяется как процесс формирования в сознании обучаемых системы языковых и лингвокогнитивных структур, обеспечивающих грамматически правильное и семантически точное восприятие, понимание и порождение высказываний или текстов как речевой данности иной социокультурной общности.

Таким образом, для разработки теоретических основ обучения иностранных студентов-филологов важным является следующее положение: формирование и развитие «вторичной» языковой личности иностранных студентов-филологов в процессе обучения РКИ невозможно без учета формируемых синхронно с ним «вторичного» языкового и «вторичного» когнитивного сознания. Синхронизация этого процесса обеспечивается при рассмотрении его как многомерного феномена, составляющие которого а) сознание, б) знаковая система языка, в) правила и закономерности функционирования языковых единиц в процессе обучения и г) социально-коммуникативная функция языка, который формирует сознание и знаковую субстанцию языка.

Приведенные выше рассуждения позволяют по-новому моделировать процесс обучения русскому языку как иностранному с позиций антропоцентрического подхода, а именно показать, как реализуется данный подход в современной теории деятельностного обучения, в процессе которого происходит формирование ЯЛ2. При этом необходимо учитывать следующее:

— при формировании системы теоретических знаний и на их основе практических навыков и умений необходимо принимать во внимание поэтапность в становлении «вторичного» языкового и «вторичного» когнитивного сознаний обучаемых вербальноассоциативной сети, характерной для природного инофона;

— модель процесса обучения русскому языку как иностранному включает в себя этапы подключения обучающихся к языковой и лингвокогнитивной картине мира;

— в контекст обучения студентов-русистов необходимо включать те языковые средства, с помощью которых в сознании индивида формируется система особенностей нового мира, то есть определить ту часть сведений о новой картине мира и установок по ее восприятию и пониманию, которая имеет своим субстратом языковую форму» [5. С. 142]. Иначе говоря, модель процесса обучения русскому языку как иностранному должна способствовать целенаправленному преодолению дистанции между «иносоциокультурными» коммуникантами на основе сокращения «разности потенциалов» в системах языковых средств выражения;

— уважая природу личности, ее индивидуальные свойства, учитывать в учебном материале его предсказуемость, которая определяется связью нового учебного материала с имеющимся у обучаемого опытом, что способствует повышению уровня смыслового восприятия материала [7. С. 186—187]; осмысленность учебного материала достигается также его структурностью, то есть логическими, семантическими и синтаксическими связями нового со старым;

— относясь к личности студента как к самоценности, творческой, свободной и развивающейся индивидуальности, в процессе обучения формировать не только стереотипы учебной деятельности, но и творческий подход к данной деятельности, с одной стороны, на материале учебно-познавательных, речемыслительных задач, с другой, — на материале текстов разных видов и жанров, открывая тем самым широкие возможности личности студента-русиста к профессиональному росту, развитию и самосовершенствованию.

Еще раз подчеркнем, что при организации процесса обучения русскому языку как иностранному иностранных студентов включенной формы обучения антропоцентрический подход как ведущий принцип в иерархии общедидактических и частнометодических принципов, а также принципов личностно-ориентированного подхода занимает ведущее место, ибо на базе основных положений модели языковой личности интегрирует модель процесса обучения в современную парадигму филологических знаний.

В силу указанных характеристик мы вправе придать антропоцентрическому подходу статус методологического принципа.

Антропоцентрический подход как методологический принцип формирования «вторичной» языковой личности иностранного студента-филолога в процессе включенного обучения русскому языку как иностранному на уровне подсистем реализуется через коммуникативный принцип, вытекающий из особенностей коммуникативно-деятельностной модели процесса обучения; когнитивный принцип, вытекающий из особенностей усвоения студентами-филологами учебного (языкового и речевого) материала в зависимости от уровня формирования ЯЛ2 учащегося (модель языковой личности).

Коммуникативный принцип предполагает коммуникативно-деятельностную организацию процесса обучения языку, что подразумевает как коммуникативные цели ЯЛ2, так и способы ее взаимодействия в иносоциокультурной среде.

Поскольку объектом нашего исследования прежде всего является языковая личность, развитие которой осуществляется в процессе усвоения, интериоризации личностнозначимого учебного материала, коммуникативный принцип должен реализовываться в рамках семасиологического подхода к описанию языкового материала, то есть от языкового знака к смыслу, а следовательно, от его вербального уровня к уровню семантическому. Заметим, что кумулятивная функция языка позволяет нам при лингвометодической интерпретации учесть весь тот богатый стратегический и когнитивно-речевой арсенал, который накопило общество (и который закодирован в языке) в процессе своего функционирования. В стратегическом плане реализация именно *когнитивного принципа* при лингвометодическом описании актуального материала позволяет ЯЛ2 быть открытой

интегрированию в процесс филологического образования. В частности, реализация данного принципа позволяет студентам-филологам быть открытыми к восприятию и формированию способов порождения и формулирования мысли в актуальной сфере общения — профессионально-речевой, что приобретает особое значение с учетом экзистенциальных потребностей студентов.

Подчеркнем, что коммуникативная деятельность в учебно-профессиональной сфере общения, базирующаяся на работе со специально отобранными текстами диалогического и монологического характера, предоставляет богатые возможности для реализации кумулятивной функции языка в учебных целях.

В инструментальном плане при реализации когнитивного принципа мы должны прежде всего обеспечить оптимальную коммуникацию между коммуникантами в процессе общения, в том числе и учебного. Это обеспечивается гибкими механизмами интериоризации, первую фазу которой составляет социальная перцепция. В основе последней лежат интегрированные механизмы восприятия, понимания и порождения речевого высказывания. В учебных, а следовательно, интенсифицированных условиях они могут быть оптимальными только при жестком отборе учебных (языковых и речевых) единиц, которыми в идеале оперирует сознание обучаемых. Таким образом, реализация именно когнитивного принципа в процессе включенного обучения иностранных студентов-филологов русскому языку как иностранному в методических целях требует как семасиологического, так и ономасиологического подхода, то есть подхода «от смысла — к средствам его выражения». Именно данный подход, на наш взгляд, обеспечивает усвоение оптимально структурированной семантической информации.

Итак, реализация антропоцентрического подхода как методологического принципа формирования ЯЛ2 иностранного студента-филолога включенной формы обучения, в лингвометодических целях реализуемого через коммуникативный и когнитивный принципы, обеспечивает функционирование когнитивно-речевых систем языковой личности в деятельностном режиме, то есть по оптимальным параметрам. При этом учет кумулятивной функции языка позволяет в процессе обучения обеспечить ЯЛ2 определенной пресуппозицией, обеспечивающей оптимальное декодирование посылки партнера по коммуникации — в нашем случае учебных текстов диалогического и монологического характера.

Таким образом, разработка модели процесса обучения осуществляется через установление иерархии принципов, направлена на формирование ЯЛ2 студентов-филологов.

Таким образом, антропоцентрический подход как методологический принцип формирования ЯЛ2 иностранных студентов-филологов в процессе включенного обучения русскому языку как иностранному определяет содержание, отбор и организацию учебного материала, а также методы, приемы и средства обучения, направленные на формирование профессионально-коммуникативной компетенции ЯЛ2 студентов-филологов. Следовательно, антропоцентрический подход как методологический принцип находится в тесной взаимосвязи и взаимообусловленности с общедидактическими принципами; частнометодическими принципами; принципами личностно ориентированного обучения, интегрируя их в процессе организации учебной деятельности преподавателя и студентов.

ПРИМЕЧАНИЯ

- (1) Под профессионально-коммуникативной компетенцией мы понимаем готовность студентов, их способность пользоваться языком для общения в разных сферах речевой деятельности а так же в сфере учебно-научной деятельности.
- (2) Под дискурсом мы понимаем связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное специальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмов их сознания (когнитивных процессов).

ЛИТЕРАТУРА

- [1] *Игнатова И.Б., Петрова Л.Г., Самосенкова Т.В.* Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность». — Белгород: Изд-во БелГУ, 2003.
- [2] *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987.
- [3] *Язык и личность / Отв. ред. Д.Н. Шмелёв.* — М.: Наука, 1989.
- [4] *Мухаммад Л.П.* Языковая личность иностранного студента-филолога начального и среднего этапов обучения (медицинский профиль). — М.: Изд-во гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003.
- [5] *Кубрякова Е.С.* Номинативный аспект речевой деятельности. — М., 1986.
- [6] *Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. — М.: Высшая школа, 1982.
- [7] *Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского.* — М.: Наука, 1989.

THE ANTROPOCENTRIC APPROACH AS METODOLOGICAL PRINCIPLE OF FORMATION «SECOND» LANGUAGE PERSON OF THE FOREIGN STUDENT-PHILOLOGIST DURING THE INCLUDED TRAINING OF RUSSIAN AS THE FOREIGN

I.B. Ignatova, R.V. Kuleshova

Faculty of Russian as foreign international faculty
Belgorod state university
Victory str., 85, Belgorod, Russia, 308015

In given clause modelling process of training of foreign students-philologists of the included form of training to Russian as foreign from the point of view of antropocentric the approach to formation of the «secondary» language person is considered.