

УДК 378.147:811.116.1

ИГНАТОВА Ирина Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, академик Петровской академии наук и искусств, заведующая кафедрой русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования

СЕНЮКОВА Оксана Васильевна, ассистент кафедры профессионально-речевой коммуникации Белгородского государственного университета

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОМУ АСПЕКТУ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНОМ ПОДХОДЕ

В статье рассматривается сущность и содержание коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иноязычной речевой деятельности иностранных студентов.

Коммуникативно-когнитивный, подход, когниция, лексикализация, грамматикализация, иноязычная речевая деятельность

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иноязычной речевой деятельности студентов-иностранцев на этапе довузовской подготовки приобретает все большее внимание методистов и преподавателей русского языка как иностранного (РКИ). Это объясняется тем, что коммуникативно-когнитивный подход предполагает такое построение процесса обучения, в результате которого активизируется речемыслительная деятельность иностранных студентов при овладении учебным (языковым и речевым) материалом (Т.М. Балыхина, Д.И. Изаренков, Л.П. Мохаммад и др.)

Коммуникативно-когнитивный подход зародился в недрах когнитологии, появление которой в середине XX века явилось одним из важных событий в истории науки. В центре внимания когнитологии — человеческий разум, мышление и те ментальные процессы, явления и состояния, которые с ними связаны. Когнитология решает вопросы о том, какими

типами знания и в какой форме обладает человек, как репрезентировано знание в его голове, каким образом приходит человек к знанию и как его использует, т.е. она исследует феномен знания: как происходит его получение, хранение, переработка и т.д. При этом особый упор делается на процессы языковой обработки информации, а язык изучается как интериоризованная система знаний о языковой системе, языковой компетенции и языковых умениях и навыках¹. Таким образом, когнитология превращается в науку о процессах получения и переработке информации при помощи языка. Именно эти проблемы в последнее время все больше привлекают внимание лингвистов, психолингвистов и методистов.

Центральная задача когнитивной лингвистики состоит в описании и объяснении а) языковой способности, б) знаний языка как внутренней когнитивной структуры и в) динамики говорящего-слушающего, который рассматривается как система переработки

информации, состоящей из конечного числа самостоятельных модулей и соотносящей языковую информацию на различных уровнях². Следовательно, когнитивная лингвистика «занимается репрезентацией собственно языковых знаний в голове человека и сопрягается с когнитивной психологией в анализе таких феноменов, как словесная или вербальная память, внутренний лексикон, а также в анализе порождения, восприятия и понимания речи»². В современной науке когнитивная лингвистика все чаще рассматривается как теоретическая основа методического (или педагогического) описания языка.

Существуя как новая область теоретической и прикладной лингвистики, когнитивная лингвистика исследует когницию в ее лингвистических аспектах и проявлениях, принимая ее за единицы языкового «познания» и «познавания», отражающую специфику языкового строя того или иного языка или системы языка. «Если один язык вербализует нечто как cold, другой — как have cold, третий — it is cold to me, то эти высказывания различаются синтаксически и относятся к характеристике одного и того же опыта... Они используют различные образы для структурализации одного и того же содержания»³, т.е. лексико-грамматическое значение специфицировано в каждом языке. Различия в грамматической «позиции» языковых единиц корректируются с последующими различиями в их значении.

Суть коммуникативно-когнитивного подхода к обучению грамматическому аспекту иноязычной речевой деятельности заключается: а) в выявлении коммуникативных и когнитивных механизмов языка и речи; б) в усвоении правил, регулирующих функционирование языковых единиц, их участие в речевом акте и правил построения речевых произведений — высказывания и текста как продуктов речемыслительной деятельности. При этом «ментальные» основы понимания и продуцирования речи, при которых языковое знание участвует в переработке информации,

а также те когнитивные структуры и процессы, которые свойственны человеку, а именно: системное описание и объяснение механизмов человеческого усвоения языка, принципы структурирования этих механизмов.

Мы придерживаемся точки зрения ряда ученых-методистов (Т.М. Балыхина, Д.И. Изаренков, Л.П. Мохаммад и др.), которые считают, что коммуникативно-когнитивный подход является наиболее оптимальным в обучении иноязычной речевой деятельности, поскольку имеет ряд уровней особенностей: речевые действия выполняются в соответствии с правилами, учащийся осознает содержание того, что говорится, какую функцию несет высказывание (совет, возражение, просьба и т.д.), осознает, насколько сообщаемая информация и ее языковое/речевое оформление соответствуют культурным нормам носителей языка, учащийся способен оценить эффективность владения русским языком и произвести самооценку собственной языковой компетенции. Уровни когнитивности (уровень правила, значения, выполнения РД; социально-речевой уровень; лингвокультурологический уровень и др.) и познавательный (когнитивный) стиль организации учебной деятельности учащихся соотносятся с компонентами коммуникативной компетенции — лингвистической (и/или языковой), социолингвистической, дискурсивной, лингвокультурологической, стратегической компетенции.

Данный подход представляется нам достаточно убедительным и продуктивным по отношению к обучению РКИ, поскольку позволяет по-новому взглянуть на методические проблемы обучения грамматическому аспекту РД одновременно с позиций и лингвистики, и психолингвистики, и теории речевой деятельности, и лингвометодики.

Более того, это позволяет рассматривать речевую деятельность как сложный и важный когнитивный процесс. Когнитивная обработка языковой информации, поступающей к

человеку во время иноязычной речевой деятельности, осуществляется как во время восприятия и понимания, так и во время порождения речи. Следовательно, при организации процесса овладения языковыми реалиями следует учитывать не только те ментальные репрезентации, которые возникают по ходу обработки или извлекаются из долговременной памяти, но и те процедуры или операции, которые при этом используются. С этих позиций язык необходимо рассматривать как когнитивный процесс получения и переработки информации, заключенной в любом речевом произведении. Включая передачу и получение информации, закодированной языковыми средствами, требуя определенных приемов вербализации складывающегося замысла в актах порождения речи и, напротив, извлечения смысла из поступающего речевого высказывания в актах его восприятия и понимания, этот когнитивный процесс проявляет яркую зависимость от условий его осуществления, от того, между какими партнерами он протекает и пр. Язык обеспечивает двустороннюю связь между индивидуальным и коллективным знанием. Закрепление индивидуального знания в звуковой форме, а затем в письменности сделало возможным сохранение знания и передачу его от одного индивидуума другому. На этой основе формируется коллективное знание. Вместе с тем, язык позволяет индивидууму усвоить то коллективное знание, которым располагает социальное окружение. Это, во-первых. Во-вторых, язык является одним из основных инструментов создания нового знания. Роль языка в продуцировании нового знания обусловлена тем, что языковым знакам присущи не только функции «кодификации смысла», но и свойства «операциональности». Человеческое мышление может быть дополнено, а иногда заменено операциональной деятельностью со знаками. Оперирование со знаками языка в процессе РД, считает Р.И. Павиленис, равносильно преобразованию содержащейся в них

информации, что позволяет сформировать новую информацию, которая не конструируется без языка как когнитивно-функционирующей системы в процессе речевой коммуникации.

Отсюда следует вывод о том, что усвоение иностранного языка – это не только овладение знаниями о языковой системе (лексике, грамматике, фонетике и т.д.), но, что очень важно, усвоение языка – это овладение средствами иносоциокультурной коммуникации. Поэтому усвоение правильного употребления языковых явлений нужно рассматривать как усвоение соответствующих классификаций (или различий) в мире – как предпосылку иносоциокультурной коммуникации. При этом сфера использования языка не ограничивается рамками и канонами повседневного опыта, а его теоретическое рассмотрение – выявлением правил сообразности употребления выражений типа «быть в театре»; «слушать оперу»; «изучать грамматику» и категоризации речевых актов и лежащих в их основе намерений⁴.

В связи с этим, можно утверждать, что неправомечно «отождествлять осмысленность языкового выражения с правильностью его употребления, а понимание со смыслом – со знанием правил употребления»⁵. Такая редукция делает необъяснимым:

– как усвоение языка (лексики, грамматики и т.д.), так и его использование в процессе иноязычной РД;

– возможность осмысленного использования одних и тех же языковых средств в разных (в т.ч. и в новых) ситуациях для выражения разных (в т.ч. и несовместимых) представлений носителями изучаемого языка об окружающей действительности.

Следовательно, при организации процесса обучения иностранных студентов лексико-грамматическому аспекту иноязычной РД необходимо помнить, что грамматические категории, формы, явления следует рассматривать не только в «плане содержания» и «плане вы-

ражения», но и в «плане поведения» в структурной функционально-семантической организации словосочетания, предложения, текста как продукта РД.

Все сказанное выше позволяет сделать следующий вывод: при коммуникативно-когнитивном подходе к обучению лексико-грамматическому аспекту РД необходимо принимать во внимание следующие критерии, на основе которых строится осознанное понимание языковых единиц:

- рассмотрение каждого грамматического явления со стороны формы, значения языковых средств и особенностей их использования в различных речевых ситуациях;

- выявление особенностей выражения грамматических значений и отношений и показ актуализации языковых средств в речи;

- учет особенностей использования языковых единиц в зависимости от сферы употребления;

- показ роли тех или иных языковых единиц в процессе иноязычной РД.

Мы полагаем, что учет перечисленных критериев в процессе изучения русского языка будет способствовать отражению наиболее общих и существенных признаков в понимании, осознании различных внутриязыковых отношений, чаще всего зависящих от функционально-коммуникативной и когнитивной природы самого языка. Более того, иностранные студенты, прежде всего, сами должны осознать и учесть не только структурно-системную, но и коммуникативно-когнитивную значимость изучаемых лексико-грамматических категорий, закономерностей их употребления в различных речевых ситуациях, понимать, что от этого во многом зависит эффективность формирования и развития их коммуникативной компетенции.

Из вышесказанного следует, что коммуникативно-когнитивный подход к обучению грамматическому аспекту РД позволяет студентам глубоко осмыслить и осознать каждое отдельное явление как части определенной

целостной системы языка, творчески ее переработать и применить в ходе выполнения речевых действий. Данный подход позволяет связать систему языка и систему речи, парадигматику и синтагматику, статику и динамику на уровне сознательного осмысления иноязычной РД. Он предполагает взаимосвязанное исследование собственно языковой системы, внутриязыковые связи единиц и исследование речевой системы. В этом смысле язык выступает не только как система знаков, набор средств выражения, но и как коммуникативно-когнитивная система переработки информации в любом речевом произведении. Коммуникативно-когнитивный процесс, включая передачу и получение информации, пользуясь языковыми средствами, требуя определенных приемов вербализации складывающегося смысла в процессе порождения речи или извлечения смысла из поступающего речевого высказывания, проявляет зависимость не только от условий его осуществления, от того, между кем он протекает и т.д., но и осознанного усвоения лексико-грамматических единиц языка. Именно коммуникативно-когнитивный подход позволяет раскрыть всю сложность феномена «слово», которое «обладает определенной семантической структурой, осложнено социальным и эмоционально-экспрессивным компонентом, содержит зачатки знания и формирует определенное понятие о мире, потенциально заряжено образностью, членится на значимые части, включает правила формально грамматической изменчивости... и в нужный момент обнаруживает скрытые синтаксические связи»⁶.

В процессе овладения учебным лексико-грамматическим (языковым и речевым) материалом мы выделяем два основных этапа:

На первом этапе студенты-иностранцы овладевают структурно-семантическими связями изучаемого языка. Этот процесс осуществляется не в статистике, абстрагированной от функционирующей динамики языковой системы, а в параметрах системообразующей

функции языка, направленной на решение коммуникативных и когнитивных задач. При этом следует подчеркнуть, что формируемый в когнитивном сознании учащихся структурно-системный образ русского языка представляет собой 1) набор разноуровневых языковых единиц и 2) набор правил, «программ», по которым эти единицы функционируют. Функционирование же единиц осуществляется в процессе РД,

Учащиеся, воспринимая и усваивая отдельные элементы языковой структуры в процессе РД, овладевают навыками и умениями идентифицировать иноязычную речь с присущими ему «типичностями», в том числе присущими ему национально-культурными концептами⁷.

Поэтому основной целью коммуникативно-когнитивного обучения на первом этапе будет формирование у студентов лексико-грамматических (первичных) основ русской речи через приобщение к лексико-грамматическому фонду русского языка путем идентификации этого фонда в РД, что предполагает выявление, систематизацию и отбор номенклатуры грамматических психоглосс как «единиц языкового сознания» в их корреляции с соответствующими речевыми умениями обучаемых (Ю.Н. Караулов).

Для этого этапа характерны стандартизированные типы предложений-высказываний, где отношения между единицами актуализируются в стереотипизированных актах речи, т.к. студенты усваивают первичные элементы грамматических основ иноязычной РД. С методической точки зрения, по-другому быть и не должно, поскольку отбор языкового материала для обучения лексико-грамматическому аспекту РД строится, в конечном счете, на знаковости языка как функционально-когнитивной системы, которая находится в коммуникаторе в виде денотативно-десигнативных связей (парадигматических и синтагматических) и восходит на более высоком уровне к индивидуальному языковому знанию.

При этом эффект действия лексико-грамматического механизма связан со степенью «развитости» в языковом опыте человека системных – парадигматических и синтагматических – отношений между словами, что обуславливает формирование механизма вероятностного прогнозирования. С этой целью при изучении иностранного языка в память обучаемых вводится языковой материал, основанный большей частью на паттернах, что закладывает базовые основы овладения РД на иностранном языке.

Ограничения в плане методических подходов к обучению РКИ на разных этапах следует вводить, исходя из того, что на каждом этапе студент-иностранец должен научиться оперировать системными единицами языка. Этот этап можно рассматривать в качестве начального в динамическом становлении и развитии коммуникативной компетенции иностранных учащихся. Следовательно, задача данного этапа – выработка лексико-грамматических автоматизмов (навыков) в разных видах РД в пределах стереотипизированных высказываний.

Второй этап связан с овладением студентами определенной суммой знаний о картине мира другой языковой общности, т.е. выход, а лингвокогнитивный (тезаурусный) уровень усвоения языка.

Для решения данной проблемы в методическом плане следует исходить из положений лингвистики и психолингвистики о том, что выбор языковых средств и их сочетаемости в высказывании в значительной степени определяется отношениями предметов в реальной действительности, которые могут быть различными в разных культурах.

Однако в процессе учебной коммуникации происходит оперирование образами, возникающими в сознании коммуникантов, при этом не происходит «передачи» и «обмена» образов: воспринимаемый знак вызывает лишь возникновение образа, уже имеющегося в сознании реципиента. Но об успешности процесса коммуникации можно, видимо, го-

ворить лишь тогда, когда отправитель сообщения и реципиент «работают» на основе сходных образов. Это сходство основывается на общности знаний говорящего и слушающего, пишущего и читающего, знаний, предваряющих и определяющих смысл языкового знака.

Таким образом, перед методикой обучения иноязычной речевой деятельности применительно ко второму этапу обучения стоят следующие задачи: 1) научить студентов проникать в механизмы смыслообразования через анализ речевой деятельности, выводя за границы статичной языковой системы в область тезауруса; 2) формировать в сознании обучаемых основы лингвокогнитивного фонда с помощью учебно-познавательных задач, проблемных ситуаций, дидактических игр, лингвистического анализа текста и др., т.е. активизировать их речемыслительную деятельность в процессе коммуникативно-когнитивного усвоения языка.

В связи с этим коммуникативно-когнитив-

ный подход представляется нам достаточно убедительным и продуктивным по отношению к обучению лексико-грамматическому аспекту иноязычной РД, усвоения русского языка иностранными студентами на этапе довузовской подготовки, а именно:

— при формировании лексико-грамматических речевых навыков и умений иноязычной речи необходимо учитывать поэтапность становления в языковом и когнитивном сознании обучаемых новой (иноязычной) вербально-ассоциативной сети, характерной для «природного» инофона;

— модель обучения иноязычной РД иностранных студентов должна содержать этапы «подключения» обучаемых к иной когнитивной картине мира;

— основным аспектом при обучении иноязычной РД является обучение не чему-нибудь, а именно пониманию и порождению грамматически правильных и семантически точных собственных речевых произведений — текстов.

Примечания

¹ Хомский Н. Язык и мышление / Под ред. В.В. Раскина; пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. Перевод с английского. — М.: Изд-во Моск. ун-та им. М.В. Ломоносова, 1972. — 122 с. — (Серия монографий : Серия переводов. Вып. 2).

² Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма. Лингвистика — психология — когнитивная наука // Вопросы языкознания. — М., 1994. № 4. — С. 34–37.

³ Langacker R.W. An Overview of Cognitive Grammar // Topics in Cognitive Linguistics ed. Brygiga Rudzka-Ostyn, John Benjamins, 1988.

⁴ Павленис Р.И. Язык как объект логико-методического анализа: новые тенденции и перспективы / Р.И. Павленис, В.В. Петров // Вопросы философии. — 1987. — № 7. — С. 54–61.

⁵ См. там же. С. 64.

⁶ Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М.: Наука, 1987. — 363 с.

⁷ Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Известия РАН. Сер. лит. и яз. — 1993. — Т. 52, № 1. — С. 3–9.

Рецензент — Курганский С.И., доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования Белгородского государственного института культуры и искусства