

Мухаммад Халид Иннаят Али

преподаватель

АНО ДОД «Радость детства»

г. Москва

Тимофеева И. М.

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)»

г. Москва

DOI 10.21661/r-33230

ОПОРА НА ИНВАРИАНТНОЕ ГРАММАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: статья посвящена педагогической стратегии моделирования учебного процесса иностранных учащихся в опоре на инвариантное содержание контактирующих языков: изучаемого – русского и родного – урду с учётом структур языка-посредника (английского). В качестве материала исследования рассматривается включённая в типовой текст грамматическая категория вида глагола, продуцирующая те или иные инвариантные смыслы (инвариантное семантическое содержание).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, пакистанские и индийские учащиеся уровня А0–А2, подготовительный факультет, текст, типы текста, опора на семантический инвариант.

Целью работы является моделирование педагогической стратегии обучения русскому языку пакистанских и индийских учащихся уровня А0–А2, базирующейся на универсальном семантическом содержании.

Новизна исследования – создание национально ориентированной педагогической стратегии, опирающейся на инвариантные (универсальные) единицы контактирующих языков.

В данной статье решается *проблема* оптимального включения в учебный процесс по русскому языку (далее: РЯ) пакистанских и индийских учащихся, приехавших в Россию, чтобы подготовиться к поступлению в российские вузы на избранные ими факультеты. Причём на факультеты, где обучение ведётся на РЯ. А это значит, что данные учащиеся сначала должны год учиться на российских подготовительных факультетах (ПФ), изучая там практический РЯ, а также базовые предметы по их будущей специальности.

Как правило, пакистанские учащиеся при поступлении на российские ПФ в достаточной степени владеют английским языком (АЯ); русский же язык они начинают изучать «с нуля» (этот уровень в лингводидактике обозначен как уровень А0). Понятно, что языковая личность (ЯЛ) данных учащихся обладает «картиной мира», воспринятой и структурированной, прежде всего, на основе её родного языка, а также, фрагментарно, АЯ. Знание иностранного языка (ИЯ) – АЯ в некоторых случаях (при условии, если велось специальное обучение) позволяет ЯЛ иностранного учащегося, в целом, структурировать усвоенную «картину мира», а также объективировать некоторые инвариантные единицы (инвариантные когнитивные репрезентации), что значительно помогает учащимся усваивать новый ИЯ, например, РЯ [6; 10]. Именно на данном (см. выше) постулате и построена наша научная гипотеза, применяемая нами в отношении *пакистанских учащихся уровня А0–А2*. Особенно эффективной оказывается *педагогическая стратегия опоры на когнитивный инвариант* (универсалию) в непривычных для учащихся условиях с новым, весьма трудным для них, языком [4, с. 41–49]. Решение данной проблемы мы, вслед за учёными-лингводидактами, видим в методически обоснованном отборе учебного материала [1; 3; 6, с. 169–176], ориентированном на экзистенциальные (в том числе и коммуникативные) потребности учащихся, а также опирающемся на инвариантные языковые единицы [6, с. 169–176; 10, с. 18–25].

Актуальность исследования состоит в предлагаемой нами модели обучения по русскому языку как иностранному (РКИ), основывающейся на выявленных

инвариантных/универсальных единицах, контактирующих в процессе межкультурной коммуникации языков.

Цель работы – конструирование обучающей модели по РЯ для пакистанских и индийских учащихся уровня А0–А2, реализующейся в практике учебной межкультурной коммуникации по оптимальным параметрам.

Поскольку в современной лингводидактике, в частности, в теории преподавания РКИ, наиболее яркие когнитивные репрезентации (репрезентации, связанные с формами имени существительного) уже выявлены и описаны [5, с. 19–21; 6], в том числе и в рамках национально ориентированных методик [10, с. 18–25], следовательно, данную работу мы посвятим более сложным, но весьма методически значимым конструктам – инвариантным семантическим компонентам глагольных видов. Таким образом, *объект* нашего исследования – учебный процесс по РЯ пакистанских и индийских учащихся НЭ обучения (уровень А0–А2), а его *предмет* – *инвариантные когнитивные репрезентации, актуализирующиеся в языковом сознании пакистанских и индийских учащихся НЭ обучения при усвоении ими категории глагольного вида*. Ограничения на объект: поскольку создаваемая нами модель касается первых двух периодов НЭ обучения (обучения на ПФ), т.е. периодов формирования коммуникативной компетенции уровней А1 и А2, следовательно, в текстотеку данного периода мы не включаем тексты-рассуждения. В данный период мы ограничиваемся лишь элементами данных текстов (текстов-рассуждений).

Материал исследования: 1) тексты-предписания и тексты-повествования, включённые в учебную дискурсивную деятельность на РЯ пакистанских и индийских учащихся; 2) результаты, полученные лингвистами при контрастивном анализе контактирующих языков: русского и тамильского.

Поскольку мы придерживаемся коммуникативно-деятельностной методологии обучения [7], следовательно, в данной работе мы рассматриваем грамматическую категорию вида не отвлечённо, а в её текстовой функции (в процессе дис-

курсивной/текстовой деятельности); причём текст рассматривается в его *типовом развёртывании* [2; 9]. Именно типовое содержание, само по себе являясь универсальным в отношении контактирующих языков, позволит нам более точно определить семантические универсалии, связанные с функционированием глагольных видов. Таким образом, в данной работе нам нужно решить *пять наиболее важных исследовательских задач*: 1) текст/дискурс и его типовое содержание; 2) глагольные формы, функционирующие в том, или ином типе текста/дискурса; 3) категория глагольного вида и его инвариантное семантическое содержание (с позиции контактирующих языков); 4) вербализация универсальных когнитивных репрезентаций в том, или ином типе текста/дискурса; 5) моделирование системы обучения РЯ пакистанских и индийских учащихся в опоре на инвариантное (универсальное) семантическое содержание глагольных видов.

Как мы знаем, в современной лингводидактике (методике преподавания ИЯ/РКИ) применительно к начальному этапу обучения (НЭ обучения) наиболее разработан подход, опирающийся на *четыре* типа текста/дискурса: *описание, повествование, рассуждение и предписание* [2; 3; 9; 10]. Причём, вслед за учёными, мы хотим подчеркнуть, что на НЭ обучения инвариантное семантическое содержание феноменов *текст* и *дискурс* совпадает [8; 12, с. 77–90].

Ниже, в основных чертах, рассмотрим типовое содержание текстов/вариантов дискурса с позиции потребностей и особенностей учебного процесса ПФ (НЭ обучения).

По мнению О.В. Гайдуковой и Л.П. Мухаммад, а также Линь Сяюе, в самый ранний период обучения наиболее актуальными для учащихся являются тексты-предписания и тексты-повествования [4; 8]. Микротексты-предписания употребляются в аудиторном дискурсе [11; 12] уже на первом-втором занятии, когда преподаватель, параллельно используя специальные жесты, говорит своим учащимся: «*Слушайте!*», «*Смотрите!*», «*Повторяйте!*», «*Говорите!*», «*Читайте букву А*», «*Пишите букву О*» и т. д. [4; 8]. Далее, по мнению Линь

Сяюе [8], при интерпретации своих действий учащимися в регистре *повествовательного* дискурса, эти *императивные* формы заменяются формами *изъявительного наклонения*. Рассмотрим соответствующий аудиторный дискурс в его диалогической и монологической формах:

1. В диалогической форме:

– Анвар, читайте слово *дом*!

– Я читаю слово *дом*!

– Пишите букву *о*!

– Я пишу букву *о*!

2. В монологической форме, реализуя интенцию значимости усвоения конструкторов изучаемого языка: *«На уроках русского языка мы учим алфавит, слова и грамматику, читаем и пишем тексты, говорим по-русски...»*.

Как видим, и в первом (диалогическом), и во втором (монологическом) тексте-дискурсе употребляется несовершенный вид глагола. Однако в первом случае – формы: а) императивные; б) в изъявительном наклонении (в настоящем времени). Во втором – в изъявительном наклонении (в настоящем времени).

Методика работы над видом в каждом из этих текстов будет разная. Так, диалогический текст/дискурс первоначально предъявляется в соответствующей, весьма понятной для учащихся, ситуации; также он сопровождается выразительными невербальными средствами: жестами и мимикой. В этом случае аудиторный дискурс не нуждается ни в переводе, ни в специальном комментировании. Учащиеся усваивают предъявляемый дискурс и закреплённые в нём формы несовершенного вида (НСВ) исходя из ситуации. Безусловно, часть учащихся в этом случае переключается на родной язык и актуализирует в своём сознании соответствующее содержание, а другая часть – поддается воздействию непосредственной обстановки и привязывает формы – к ситуации. Мы придерживаемся гибкой модели обучения, поэтому при первичном предъявлении предоставляем «языковому сознанию» обучающихся альтернативные возможности выбирать

когнитивную стратегию объективации материала. Однако при вторичном предъявлении (в середине, или в конце занятия) своим вопросом мы стимулируем учащихся к актуализации соответствующего содержания. Вопрос такой: «*По-русски – пишете* (глагольная форма идёт в сопровождении соответствующего жеста), *на урду – ... ?*» При этом некоторые (самые сообразительные учащиеся) продуцируют следующий (верный) вариант на языке урду: لکھیں!

Если же учащиеся не смогли справиться с этим упражнением «на догадку», преподаватель (не знающий языка урду) даёт им подсказку на английском языке (АЯ): Write!

Такая же работа проводится и с другими глагольными формами предъявленного диалога. В процессе данной работы происходит, с одной стороны, актуализация соответствующего семантического содержания родного языка (т.е. актуализация соответствующих когнитивных репрезентаций ЯЛ), с другой – привязка данного (актуализированного) содержания к иноязычной вербализации, изначально включённой в контекст ситуации. Таким образом, в процессе данной работы из инвариантных (универсальных) единиц в языковом сознании тамильского учащегося формируется своеобразная *когнитивная площадка*, на которой шаг за шагом выстраивается одна из оппозиций РЯ – оппозиция НСВ глагола. Данная «площадка» в то же время привязана и к ситуации, и к тексту, что очень важно при усвоении нового языка – РЯ.

В теоретическом плане необходимо подчеркнуть, что предлагаемая педагогическая стратегия (см. выше) направлена на интегрирование единиц усваиваемого языка (РЯ) в языковое сознание личности инофона (пакистанского и индийского учащегося), что позволяет данной личности в дальнейшем легко управлять интегрированными структурами и родного, и РЯ. Вот почему оптимальная, гуманистически ориентированная методика преподавания ИЯ/РКИ опирается на работы А.А. Леонтьева, Х. Чайлак и Л.П. Мухаммад, выступающих за интегрированную и целостную ЯЛ (но против созданного в методике «мифа» по формированию «вторичной языковой личности») [7; 12].

В практическом плане в целях закрепления (привязки) усвоенных языковых/речевых единиц в пространстве соответствующей ситуации необходимо, чтобы учащиеся «проиграли» данный диалог в парах, по очереди представляя то себя самого (обучающегося), то преподавателя (организатора диалога).

Далее, по мере усвоения материала, стоит поработать и над представленным выше монологическим текстом-дискурсом (напомним: «*На уроках русского языка мы учим алфавит, слова и грамматику, читаем и пишем тексты, говорим по-русски...*»).

Зачастую русскому преподавателю, не знающему языка урду, кажется, что пакистанским и индийским учащимся легко перейти от изложенного выше диалога – к монологу, стоит только трансформировать формы изъявительного наклонения и создать, таким образом, «мостик» между диалогом и монологом, например:

– *Учите алфавит!*

– *Мы учим алфавит!*

А далее: «*На уроках русского языка мы учим алфавит...*». Однако результаты контрастивного анализа нам говорят следующее:

روسی زبان کے اسباق میں ، ہم حروف تہجی سیکھتے ہیں ..."

Преподаватель, знающий эту особенность языкового сознания учащихся, обратит внимание учащихся на две разные, омонимичные (с позиции языкового сознания учащихся) глагольные формы (хотя по-русски они и пишутся, и произносятся абсолютно одинаково:

1. - *Мы учим алфавит!* – глагольная форма, указывающая на действие, происходящее «сейчас», в данный момент.

2. *На уроках русского языка мы учим алфавит, читаем, пишем* и т. д. – формы, указывающие на повторяющиеся действия.

Тем не менее в руках опытного, знающего преподавателя такой «мостик» может сыграть и свою положительную роль: преподаватель: а) на базе, с одной стороны, диалога, с другой – монолога обратит внимание на разность значений

одной и той же формы, актуализируя в сознании учащихся соответствующие семантические структуры; б) за счёт одной и той же формы интегрирует материал уже в рамках семантического пространства РЯ и обратит внимание на морфологические признаки данной формы (с соответствующим семантическим содержанием): *изъявительное наклонение, первое лицо, множественное число, несовершенный вид (НСВ)*, особо подчеркнём, что несмотря на различную семантику, «данные две формы» реализуют один вид – НСВ. При этом в руках опытного преподавателя начинает формироваться таблица под знаком «НСВ», которую наполняют даже не два, а три пункта: 1) форма глагола, вербализующая действие, протекающее в настоящем; 2) форма глагола, вербализующая повторяющиеся действия; 3) форма глагола *настоящего* времени, которая в принципе (без исключений) представляет НСВ.

Постепенно, шаг за шагом (через соответствующие диалогические единства), преподаватель совместно с учащимися переходит к текстам, вербализующимся глаголами совершенного вида (СВ), как например, следующий монологический текст: «*Мы уже выучили алфавит, прочитали и написали все буквы, узнали новые слова, рассказали друг другу о себе...».*

В языке урду данные формы эксплицированы следующим образом:

"ہم پہلے ہی حروف تہجی سیکھ چکے ہیں ، تمام خطوط کو پڑھ اور لکھ چکے ہیں ، نئے الفاظ سیکھ چکے ہیں ، ایک دوسرے کو اپنے بارے میں بتایا ہے۔"

Примеры показывают, что значения (когнитивные репрезентации) СВ в РЯ и СВ в языке урду более отчётливы и понятны, если мы рассматриваем их в контексте контактирующих языковых образований. Таким образом «под крышей» СВ также выстраивается табличка: *выучили; прочитали; написали*.

В заключение отметим, что коммуникативно-деятельностная модель обучения, в рамках которой построена наша педагогическая стратегия опоры, с одной стороны, на текст/дискурс как коммуникативную единицу, с другой – на инвариантные семантические единицы контактирующих языков, позволяет нам осуществлять планомерную и последовательную коммуникативно-когнитивную стратегию, обогащающую ЯЛ инофона (тайского учащегося) новым для него

языком (РЯ) и новым, можно сказать, видением мира, а также формирует в процессе обучения гибкие механизмы речевого общения. Данную работу мы построили на текстах-предписаниях и текстах-повествованиях, в которых весьма активно функционируют глагольные формы. В одном случае – это императивные формы, в другом – формы изъявительного наклонения. И те, и другие формы обладают такой грамматической категорией, как глагольный вид.

В коммуникативном аспекте в данной работе мы не рассматриваем такие важные для НЭ обучения тексты, как *тексты-описания*, поскольку роль глагольных форм в данном типе текста – специфическая [10]. Также мы не рассматриваем *тексты-рассуждения*, которые в большей мере актуальны для учащихся уровня В1 (и в меньшей мере – для учащихся уровня А0 – А2).

Безусловно, когнитивный аспект, связанный с глагольными видами НЭ обучения, гораздо богаче, чем нам удалось его описать. Однако описанный материал показывает, что мы нашли верный путь, верную педагогическую стратегию по созданию оптимальной национально ориентированной системы обучения РЯ пакистанских и индийских учащихся.

Список литературы

1. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный курс для заданного контингента учащихся. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989. – 90 с.
2. Бурвикова Н.Д. Типология текстов для аудиторной и внеаудиторной работы. – М.: Русский язык, 1988. – 116 с.
3. Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-нефилологов: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1996. – 266 с.
4. Гайдукова О.В. Снятие психологического барьера у иностранных учащихся на начальном этапе обучения русскому языку / О.В. Гайдукова, Л.П. Мухаммад // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся [Текст]: сб. материалов V Международной научно-методической конференции. – Воронеж: Научная книга, 2018. – С. 41–49.

5. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста. – Вестник МАПРЯЛ. – 1995. – №10. – С. 19–21.

6. Кулик А.Д. К вопросу об отборе и организации учебного материала на начальном этапе обучения иностранных студентов-гуманитариев (будущих политологов и дипломатов уровня А1–А2) / А.Д. Кулик, Л.П. Мухаммад // Российский научный журнал. – 2014. – №2 (40). – С. 169–176.

7. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.; Воронеж, 2001. – 448 с.

8. Линь Сяююе. Реализация педагогической стратегии моделирования при отборе повествовательных текстов в аудитории китайских учащихся-филологов уровня А0–А1 // Современные тенденции развития системы образования: материалы Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 8 мая 2019 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 125–129.

9. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М.: Русский язык, 1981. – 140 с.

10. Мухаммад Л.П., Ван Лися. Описательный текст в учебном процессе китайских студентов-филологов (начальный этап обучения) // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2017. – №4. – С. 18–25.

11. Мухаммад Х.И.А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 24 с.

12. Чайлак Х. Аудиторный дискурс как инновационная площадка по развитию языковой личности инофона / Х. Чайлак, Л.П. Мухаммад // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2017. – Т. 15, №1. – С. 77–90.