

Мухаммад Халид Иннаят Али

канд. филол. наук, преподаватель

АНО ДОД «Радость детства»

г. Москва

Мухаммад Людмила Петровна

д-р пед. наук, профессор

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка

им. А.С. Пушкина»

г. Москва

DOI 10.31483/r-33383

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассмотрен когнитивный компонент в антропологически ориентированном учебном процессе по иностранному языку: русскому языку как иностранному. Проблематика исследования связана с непомерными трудностями, которые испытывают иностранные учащиеся на современных подготовительных факультетах России.

Цель статьи – разработать оптимальную модель включения когнитивного компонента в антропологически ориентированное обучение иностранцев русскому языку.

Теоретическая значимость работы – в непротиворечивом совмещении, с одной стороны, гуманистического, с другой – когнитивного подходов. Данное совмещение основано на создании иерархически организованной лингводидактической модели, вершину которой составляет антропологический принцип, реализация которого осуществляется за счёт когнитивного компонента.

Новизна исследования заключается в конструировании системы обучения, результирующей фазой которого является удовлетворение экзистенциальных (в том числе и коммуникативных) потребностей учащихся. Решение данной

педагогической задачи возможно исключительно за счёт обогащения когнитивной архитектуры языковой личности иностранного учащегося когнитивными репрезентациями, связанными с усвоением русского языка. В данном процессе новые репрезентации встраиваются в уже сформированные у учащегося когнитивные образования.

Ключевые слова: *национальная языковая личность, языковое сознание, когнитивный компонент, русский язык как иностранный, обучающая модель, интегрирование.*

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №19-013-00627.

В настоящее время, характеризующееся глобализацией мировых политических, экономических и социальных процессов, а также технологизацией данных процессов, весьма актуальными именно в образовательной отрасли являются системы обучения, ориентированные на человека, на его уникальность, на экзистенциальные потребности в понимании, росте, развитии, совершенствовании. Искомые системы представлены прежде всего в различного рода гуманистических педагогиках и дидактиках [10, с. 250–290; 21, р. 115–121].

Объектом нашего рассмотрения является учебный процесс, заданный антропологической лингводидактикой – гуманистически ориентированной наукой, занимающейся учебным процессом по иностранным языкам (далее: ИЯ) [21, р. 115–121]. Ограничения на объект: мы рассматриваем учебный процесс на русском языке (РЯ) иностранных учащихся-филологов (уровни А0 – В1). Предмет исследования – когнитивный компонент в антропологически ориентированном учебном процессе по изучению русского языка как иностранного (РКИ).

Теоретические проблемы данного исследования связаны с рассмотрением вопросов совместимости *когнитивных* и *гуманистических* подходов в образовательных системах [10]. Его *практические проблемы* состоят в следующем: иностранные учащиеся, поступившие на подготовительные отделения в условиях России с целью подготовки к обучению в российских вузах, испытывают значительные трудности в непосредственном межкультурном общении: 1) в

академической сфере общения: на занятиях по РЯ, а также по профильным предметам; 2) в обиходно-бытовой сфере общения в первые месяцы по приезде в Россию. По нашему мнению, в основе данных трудностей лежит прежде всего понимание. Понимание в процессе диалогического и монологического общения, а также несформированные умения продуктивной деятельности, необходимые для её осуществления когнитивно-речевые стратегии [21, р. 115–121]. Наши наблюдения за общением иностранцев уровня «выживания» показывают, что причиной этому является: 1) отсутствие оптимальных (интенсифицированных) методик, связанных с необходимостью наполнения учебного времени интегрированным учебным материалом; 2) недостаточное внимание педагогов к *когнитивной составляющей* учебного процесса.

Оптимальные методики нужны в связи с тем, что предвузовский этап обучения (подготовительный этап) ставит перед учащимися задачи интенсивного овладения учебным материалом по РЯ на уровне, обеспечивающем учебную деятельность учащихся на первом курсе избранного факультета, т. е. уровне В1. В современных условиях, когда учебный материал минимизирован без должного научного обоснования, а времени на его усвоение учащимися (как показывает практика) недостаточно, выпускники подготовительных факультетов (ПФ) всё чаще и чаще испытывают шок накануне поступления в российские вузы. В связи с описанной ситуацией сторонники антропологической лингводидактики (как изначально гуманистической науки) выступают за пересмотр всей стратегии обучения на ПФ, за минимизацию учебного материала без потери качества подготовки будущих абитуриентов, за снабжение учащихся необходимыми когнитивными стратегиями учебного и внеучебного общения [21, р. 115–121].

Цель данной работы, с одной стороны, теоретически обосновать возможность совмещения гуманистического (антропологического) и когнитивного подходов в образовании, с другой – создать обучающую систему, оптимально включающую когнитивный компонент и, таким образом, сформировать у учащихся необходимую когнитивно-коммуникативную компетенцию для их поступления в вузы России. Последнее мы квалифицируем как важнейшую гуманистически

ориентированную задачу, нацеленную на удовлетворение экзистенциальных потребностей учащихся.

Методологической основой для построения нашей модели являются научные изыскания в области: 1) антропологической философии, педагогики, психологии и лингводидактики [3; 6; 9; 14; 17]; 2) личностно-деятельностной методики преподавания РКИ [4; 9; 11; 18 и др. работы]; 3) когнитивистики [3, 10, 20, р. 21–65 и др.].

Материал исследования: программные и учебные материалы, а также аудио- и видеозаписи учебного процесса студентов-филологов на ПФ, а также на 1 курсе филологического факультета.

В качестве теоретического (концептуализированного и практически верифицированного) постулата мы выдвигаем положение, сформулированное Ги Лефрансуа следующим образом: «мы опишем *основополагающие характеристики гуманистических подходов к пониманию и обучению*. Наиболее важный момент, на котором мы акцентируем внимание, состоит в том, что *гуманизм... и когнитивизм совместимы*» [10, с. 250, курсив наш]. Поскольку Ги Лефрансуа раскрывает свое положение на близком ему материале американских и европейских школ, следовательно, мы не будем останавливаться на этих, конкретизированных аргументах, а попытаемся найти свои аргументы на материале конструируемой нами модели, касающейся обучения иностранных учащихся РЯ на ПФ.

Ранее в своих работах мы отмечали, что *антропологическая лингводидактика*, являясь молодой, *гуманистически ориентированной*, наукой, тем не менее, имеет глубокие корни в предшествующих ей и смежных науках – в философии [6 и т. д.], в психологии [3, 4], в педагогике [6, 9, 14, 16]. Достижениями данной науки на методологическом уровне являются:

1. Коммуникативно-деятельностные и личностно-деятельностные модели обучения, реализующие в своей основе базовый, антропологический, принцип гуманитарных наук [13]. Центральной фигурой данных моделей является *учащийся как субъект учебных действий и взаимодействий* [1, 4, 9, 13, 18].

2. Интерактивность и диалогичность в общении преподавателя и учащегося [9, 18].

3. Ориентированность обучающих моделей на экзистенциальные потребности личности (а не только на коммуникативные) [14].

4. Реализация подхода, а также созданных на его основе моделей за счёт *трёх базовых, взаимосвязанных, принципов*: 1) антропологического – главного принципа гуманистически ориентированных моделей [6, 9, 14, 17 и др.]; 2) коммуникативного – принципа, ориентирующего обучение на общение как деятельность, на умение решать коммуникативные задачи с помощью вербальных и невербальных средств [1, 9, 11, 21]; 3) когнитивного – принципа, в соответствии с которым при обучении учитывается когнитивная составляющая входящей в учебный процесс, а также проходящей через него личности/языковой личности (ЯЛ) [9, 21, Рр. 115 – 121].

5. Формирование коммуникативной компетенции в четырёх базовых, взаимосвязанных (интегрированных), видах речевой деятельности (РД): 1) рецептивных: аудирование и чтение; продуктивных: говорение и письмо [1, 9, 11, 21, Рр. 115 – 121 и т. д.].

Поскольку данный вариант базируется на положении о том, что мы учим учащихся не столько языку, сколько деятельности общения на данном языке [9], следовательно, оно, данное общение, не может осуществляться без его производителя и носителя – личности учащегося. При овладении личностью языком (в нашем случае – РЯ) в этой ситуации целесообразно говорить о языковой личности (ЯЛ). Кроме того, данное общение можно квалифицировать: 1) как учебное (поскольку оно осуществляется в учебном процессе); 2) межкультурное (поскольку основными участниками данного общения являются иностранные учащиеся и российский преподаватель). Если же подходить к данному вопросу шире – оно приобретает статус межкультурной коммуникации.

Обозначенная методология выбрана нами также и потому, что учебное общение (общение как деятельность) строится, в том числе, и на осуществлении *когнитивного принципа* [9, 21]. Подчеркнём, реализация данного принципа (в

сочетании с коммуникативным и антропологическим) «составляет *центр* («сердцевину») современной лингводидактики) [21].

Таким образом, антропоцентрический характер разрабатываемой нами антропологической лингводидактики заключается прежде всего в том, чтобы за отведённые на ПФ сроки качественно подготовить учащихся к поступлению в избранный вуз (на избранный факультет), удовлетворив тем самым их главную экзистенциальную потребность – потребность приобретать и приобрести нужную специальность. Иные аспекты учебного процесса, построенного в соответствии с моделями антропологической лингводидактики, мы рассмотрим ниже, после рассмотрения вопросов когнитивистики – науки, рассматривающей вопросы познания человеком мира и себя в том числе.

По мнению авторов «Краткого словаря когнитивных терминов», когнитивистика (или когнитивная наука) – наука, занимающаяся «человеческим разумом и мышлением... и теми ментальными (психическими, мыслительными) процессами и состояниями, которые с ними связаны» [8, с. 58]. Поскольку человеческая деятельность по определению невозможна без мыслительных действий личности (она требует сознательной постановки целей, определения задач, планирования и т. д.), следовательно, общение как деятельность, в принципе невозможно без включения в процесс когнитивного компонента. Отсюда понятно, почему наиболее эффективные методики, как, например, коммуникативно-деятельностные/личностно-деятельностные осуществляются на базе сознательных методов (например, на базе сознательно-практического метода). Подчеркнём, российская школа преподавания ИЯ/РКИ вобрала в себя всё то лучшее, что выработано как зарубежными, так и российскими лингводидактами, а также исследователями в смежных областях образовательной деятельности, прежде всего в психолингвистике и когнитивистике [1, 8, 9].

Обратим внимание, что Ги Лефрансуа, обобщивший достижения *когнитивистики* и основанных на данных достижениях образовательных моделей, выделяет два направления в развитии образовательных систем, базирующихся на достижениях когнитивистики: 1) модель, основным разработчиком которой

выступал Дж. Брунер: модель, описывающая научение и восприятие как «действия по обработке информации, которые включают в себя формирование понятий (категорий)» [10, с. 209 – 249]; базовыми когнитивными действиями при этом выделяются действия кодирования, а основной метод научения – «открытия; 2) модель, связанная с именем Д. Аусюбеля кратко можно охарактеризовать ключевым словом «рецепция»: [10, с. 209 – 249]. И всё же, по мнению этого учёного, глубокий анализ рассматриваемых работ показывает, что у них больше общего, чем различного [10, с. 247]. Так, и то, и другое направление в качестве предмета исследования определяет: «принятие решений, решение проблем, анализ, синтез, оценку, запоминание», т.е. виды когнитивной (интеллектуальной) деятельности [10, с. 209]. В образовательном плане оба учёных (а также их последователи) подходят к учащемуся как к активному, обрабатывающему информацию, деятелю, «усилия которого по извлечению смысла из среды тесно связаны с формированием взаимосвязанной системы понятий» [10, с. 247].

Вернёмся к работам российских психолингвистов и учёных-методистов, занимающихся вопросами обучения иностранных учащихся РЯ на начальном этапе (НЭ) обучения [15, 19, 21]. В данных работах когнитивный аспект учебного процесса данного контингента описан как в терминах рецепции (чтение и аудирование), так и в терминах продукции (говорение и письмо). Безусловно, обучающие модели российских учёных имеют много общего с европейскими и американскими моделями: 1) с моделями Аусюбеля и его последователей в большей мере ассоциируются российские модели по обучению рецепции, а с моделями Д. Брунера – модели, направленные на формирование и рецепции, и продукции, но в большей мере – продукции [20, Рр. 21 – 65]. Ниже на учебном материале НЭ обучения покажем, как нам видится оптимальное формирование когнитивной архитектоники ЯЛ иностранного учащегося, готовящегося поступить на первый курс российского вуза.

Учебный процесс НЭ обучения (ПФ) мы условно делим на три периода, в основе каждого из которых лежит вполне определённая задача. Так, в *первый период*, охватывающий первую половину первого семестра ПФ (первые 1,5 – 2

месяца) мы ставим задачу помочь учащимся реализовать их экзистенциальную потребность безболезненно *интегрировать в российскую языковую среду: академическую (прежде всего) и обиходно-бытовую*. Это *насуцная* для учащегося, а потому и *эксплицитная* для их восприятия и решений задача. Помимо этой, *эксплицитной*, у нас, педагогов, имеется и *имплицитная* (в отношении учащихся) задача: на предлагаемом учебно-коммуникативном материале интегрировать в их языковое сознание элементы РЯ, без которых в дальнейшем невозможно их языковое продвижение, а значит, и личностное развитие. Данная задача непосредственно связана с когнитивным компонентом. Оптимально решить данную задачу возможно сделать за счёт отбора языкового материала, и прежде всего его минимизированной части – *грамматики*. Так, например, по приезде в университет учащемуся необходимо прежде всего сориентироваться на местности и понять, что находится в окрестностях вуза. Поэтому *эксплицитированную* (доступную для сознания) часть составляет вопрос *Где?* И ответы на этот вопрос в форме микродиалога (диалогического единства). Мы обычно работаем с картинками основных объектов города (как, например, *магазин, кафе* и т. д.), а также с картой, наподобие тех, которые размещены в городе для туристов (с указанием «*Мы здесь*»). Кроме усвоения единиц *здесь, тут, справа, слева, прямо* учащиеся постепенно усваивают и формы предложного падежа (П.п.). Падеж – это и есть «*имплицитная информация*», закодированная в структуру диалогического единства с ответом на вопрос *Где?* [7]. Усвоение падежа в ситуации «выживания» не является для учащегося самоцелью, но его включённость в весьма актуальную структуру, *осознаваемую через ситуацию и объективируемую на основе когнитивных репрезентаций родного языка*, именно эта включённость и обеспечивает *когнитивную прогрессию по оптимальным параметрам*. В дальнейшем аналогичное усвоение русских падежей в их первичных и/или вторичных функциях обеспечит и чтение учебных и аутентичных микротекстов/текстов (на что и рассчитана, казалось бы, *имплицитная часть материала*). Например, мы работаем с таким контингентом, как индийские учащиеся. Эти учащиеся весьма коммуникативны и, безусловно, их в первую очередь интересуют микродиалоги,

помогающие выживать в неродной среде. Для этих учащихся стержневым русским словом, легко интегрирующим *в их сознание* и фиксирующим ситуацию является вопросительное слово *Где?* (на пенджаби звучит «*Ктхэ?*») и поэтому легко усваивается). Падежей ни в языке пенджаби, ни в языке урду нет (именно на этих языках говорят индийские студенты района пенджаби; нет падежей и в языке-посреднике – английском. Но функцию падежных окончаний (предлогов и падежных окончаний) в этих языках выполняют предлоги: Ср. рус: *на столе*; урду: ; англ.: *on the table*.

Во второй период НЭ обучения в условиях ПФ интересы учащихся в большей мере связаны с успехами в общении в *академической среде*. Здесь уже, опираясь на усвоенные (или присвоенные) в процессе коммуникации структуры в *языковом сознании учащихся* стоит объективировать русскую грамматику *в её системности*, генерируя в диалоге усвоенные ими единицы за счёт *вариативной лексики*, а также аналогичных и сходных ситуаций, при этом внимание обращается, в том числе, *и на дифференциации*. Чтобы учащиеся смогли подготовиться к чтению текстов по специальности, следует давать микротексты/тексты с *когнитивной составляющей* «Общая характеристика объекта» [5]. Эти тексты по своей структуре весьма сходны с текстами-описаниями [12]. В их основе лежат такие структурообразующие элементы, как *находится* (*Что находится Где*); *составляет* (*Что составляет Что*); *достигает* (*Что достигает Чего*) и т. д. Высказывания с данными конструктивными элементами на семантическом уровне соотносятся с интегрированными семантическими микроэлементами, составляющими структуры таких когнитивных образований, как семантические микрополя/поля [5]. Именно в данный и последующий периоды происходит дальнейшее расширение семантических полей, обеспечивающих развёртывание, как правило, стандартизированного специального текста (текста по специальности).

Заметим, все структурные элементы при востребованной на первом курсе «Общей характеристикой объекта/ов» встречаются в самых разных описательных текстах и, таким образом, способны интегрировать материал: а) по сферам общения; б) по предметам, вводящим в специальность.

В когнитивную структуру ЯЛ иностранного учащегося данные структуры интегрируются постепенно, в опоре на уже усвоенные единицы: прежде всего падежные формы и структурообразующие слова.

Третий период – это второй семестр обучения учащихся на ПФ. По функции это период взаимодействия преподавателя по РЯ, а также преподавателей-предметников по целенаправленному усвоению специальных микротекстов различных типов и жанров, которые покрывают текстотекучесть учащегося первого курса первого семестра. Расширение материала происходит за счёт лексики, наполняющей: а) данные тексты (поверхностный уровень); б) различные функционально-семантические поля метатемы «Общая характеристика объекта».

В данный период также целесообразно активно использовать катафорические средства – текстовые единицы, указывающие на правосторонний контекст. Благодаря этим единицам возможно вырабатывать когнитивные механизмы прогнозирования при рецепции, а также когнитивно-речевые механизмы развёртывания дискурса при обучении продукции: говорению и письму [2]. С данными механизмами связана, в том числе, и выработка механизмов рефлексии, без которых немислимо развитие ни когнитивных, ни гуманистических (в понимании Г. Лефрансуа) методик [10, с. 238], а следовательно, и открытий со стороны учащихся [20].

Итак, антропологическую лингводидактику как гуманистически ориентированную науку в меньшей степени интересуют формальные показатели, позволяющие учащимся сдать тесты уровней А1 – В1 [16]. В большей мере данную науку интересует удовлетворение экзистенциальных потребностей учащихся, в наибольшей степени связанных: 1) с необходимостью интегрировать (мы умышленно не используем понятие *адаптироваться*) в языковую среду в период выживания; 2) с подготовкой учащихся к успешной работе в первом семестре первого курса. Именно описанная выше работа по расширению когнитивно-языкового материала (компонента) на базе уже сложившейся у учащегося когнитивной архитектоники обеспечит сокращение ненужного материала и наращивание

качества усвоенных единиц – таких необходимых для настоящего и будущего учебного процесса.

Список литературы

1. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный курс для заданного контингента учащихся. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1989. – 90 с.
2. Васюхно Л.П. Учет катафорической функции падежной формы при обучении чтению студентов-филологов: дис. ... канд. пед. наук. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 1996. – 266 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 220 с.
5. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Вестник МАПРЯЛ. – 1995. – №10. – С. 19–21.
6. Кант И. Сочинения: в 6 т. Т.6. Антропологическая дидактика. – М., 1966. – С. 349–588.
7. Константинова А.Ю. Современный русский язык. Морфология. Учебник для бакалавров. – М., 2008. – 288 с.
8. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац [и др.]. – М.: МГУ, 1996. – 247 с.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001. – 448 с.
10. Лефрансуа Ли. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 576 с.
11. Методика. Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королёвой. – М., 1988. – С. 19–21.
12. Мухаммад 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.

13. Мухаммад Л.П. Антропологический аспект разработки понятия субъектности в советском и постсоветском научном пространстве / Мухаммад Л.П., Мухаммад Х.И.А., Хетагурова Н.Н. // Мир русского слова и русское слово в мире. Т. 4. – Варна, 2007. – С. 222–226.

14. Мухаммад Л.П. Российская антропологическая лингводидактика. Истоки и перспективы // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур, 2018. – С. 663–667.

15. Мухаммад Х.И.А. Прагматический компонент «взаимодействие» в аудиторном дискурсе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2006. – 24 с.

16. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. – 3-е изд. / Н. П. Андрюшина, Г. А. Битехтина, Т.Е. Владимирова [и др.]. – СПб.: Златоуст, 2015. – 64 с.

17. Ушинский К.Д. Собр. сочинений в 8 т. Человек как предмет воспитания (опыт педагогической антропологии). – Т. 1. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. С. 11–682.

18. 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.

19. Шаньчжи Ч. Иероглифический знак как символ реализации когнитивного аспекта в процессе обучения русскому языку китайских учащихся (начальный этап обучения) / Чжан Шаньчжи, В.В. Шмелькова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2018. – №2. – С. 17–20.

20. Bruner J.S. The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1961. – P. 21–65.

21. Muhammad L.P. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning) / Muhammad L.P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. // Herald NAMSCA. – 2019. – №1. – P. 115–121.

22. Константинова А.Ю. Современный русский язык. Морфология. Учебник для бакалавров. – М., 2008. – 288 с.