

УДК 372.881.161.1
ББК 81.2

Д.М. Миронова

**РОЛЬ
СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО
АНАЛИЗА В КОГНИТИВНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ
МЕТОДИКЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ**

Представлены обоснования сопоставительной подачи языкового материала с точки зрения когнитивного подхода в обучении русскому языку как иностранному. Предпринята попытка осмыслить концептуальную значимость учёта родного языка в ходе формирования у обучаемых метаязыковых знаний в области русского языка. На примере лексических межъязыковых соответствий и предложно-падежных конструкций анализируются мыслительные форматы и механизмы, обеспечивающие связь между языковой и внеязыковой действительностью в сознании учащихся-носителей испанского языка.

Ключевые слова: *виды речевой деятельности, когнитивный подход в обучении иностранным языкам, концептуализация и категоризация действительности в языке, контрастная лингвистика, методика преподавания РКИ, сознательно-сопоставительный метод, формат знания.*

DOI 10.23683/1995-0640-2017-4-221-229

Миронова Диана Михайловна – преподаватель русского языка как иностранного, ассистент кафедры иностранных языков для профессиональной коммуникации Башкирского государственного университета
Тел.: +7-919-613-43-52
E-mail: u428302@yandex.ru

© **Миронова Д.М., 2017.**

Когнитивный подход к анализу и усвоению языковых явлений представляет собой один из ведущих инструментов современной антропоцентрической лингвистики, нашедших успешное применение как в исследовательской практике, так и при решении лингводидактических задач, связанных с преподаванием иностранного языка.

Ориентация на когнитивный подход соответствует более глубокому пониманию поставленной в отечественной педагогической психологии задачи обучения не только средствам, но и мыслительной деятельности [Зимняя, 1985, с. 13], «самому способу формирования и формулирования мысли» на иностранном языке [Там же, с. 36], получающему наивысшее развитие на этапе совершенного владения языком. С точки зрения современной лингводидактики когнитивно ориентированный учебный процесс отвечает необходимости субъектно направленного обучения, при котором подчёркивается умственная активность познающего субъекта в становлении речевой деятельности на иностранном языке, в освоении средств и внутренних закономерностей нового языка, и, что не менее важно, транслируемой этим языком национальной картины мира [Милованова, 2013, с. 18; Гринцевич, 2016, с. 76]. Именно «сознательное овладение кодом» (по Дж. Кэрролу), которое заключается в актуальном сознавании метаязыковых знаний, в способности к контролю используемых фактов второго языка, ведёт к становлению более стабильных и гиб-

ких речевых навыков по сравнению с формируемыми путём имитации образцов речи [Русский язык как иностранный, 2004, с. 26]. С точки зрения психологии познавательных процессов это связано с тем, что выработка навыка в ходе обучения опирается не только и, быть может, не столько на частоту повторения стимула и реакции, сколько на исходное понимание принципов выполняемого действия [Зимняя, 1985, с. 9]. Соответственно, не механическое заучивание, а направляемое преподавателем осознание языкового материала в его системных, ситуативных связях рассматривается сегодня как путь к наибольшей эффективности овладения иностранным языком.

Раскрывая смысловые аспекты понятия когнитивности, значимые в методике преподавания иностранных языков, П.К. Бабинская обращает особое внимание на корреляцию форм родного/иностранного языка с ментальными репрезентациями в сознании человека¹ [Бабинская, 2003, с. 4], что объясняется психологическим единством вербальных и мыслительных категорий. По справедливому утверждению лингвокогнитологов, совместно со знаками языка мы усваиваем фрагменты опыта и знаний (репрезентативный аспект языкового знания) и, что не менее важно, специфику означивания окружающей действительности с помощью данной языковой системы, актуальные для неё принципы передачи смыслов (семиотический аспект языкового знания) [Болдырев, 2013, с. 6].

Как следствие, в числе важнейших принципов обучения находится *необходимость учёта родного языка учащихся*. Сходства и различия двух языков, стимулирующие перенос/торможение навыков общения на русском языке, рассматриваются как ориентир для «встраивания» знаний о нём в концептуальную систему обучаемых.

Основополагающее значение первоначально усвоенного языка при изучении чужого – частное проявление неотъемлемой, сущностной закономерности человеческого мышления, связанной с переработкой новой информации на основе многообразных ассоциаций с уже известным. Логический механизм сравнения играет при этом ведущую роль, будучи направлен на установление общих и специфических сторон объектов, в том числе на этапе концептуализации языковой действительности, служащей целью образовательного процесса. Ассоциации, построенные на базе сравнения, способствуют наилучшему сохранению информации в долговременной памяти, оптимизируют извлечение из неё, поскольку последняя, как известно, ассоциативна по своей природе [Краткий словарь., 1997, с. 14]. В таком, когнитивном, прочтении тем более убедительно звучит мысль педагога К.Д. Ушинского, назвавшего сравнение основой всякого ясного понимания и мышления [Ушинский, 1954, с. 361]. Следствием конструктивной роли сравнения является тот безусловный факт, что «на начальном этапе овладения иностранным языком ученик... формулирует мысль в процессе говорения средствами родного языка, а затем “переводит” на иностранный язык» [Зимняя, 1985, с. 69 – 70].

При учёте сказанного выше результативным для иностранной аудитории оказывается применение сопоставительной организации восприятия изучаемых фактов русского языка, с имплицитным обращением к стоящим за ними мыслительным структурам. Подобная тактика (ср. выработанный в советской лингводидактике сознательно-сопоставительный метод) видится наиболее адекватной как на начальном, так и на продвинутом этапах, поскольку позволяет учащемуся «лучше уметь отделять форму от содержания» [Зимняя, 1985, с. 10], отмечать сходства и различия, а значит, и адаптировать новые метаязыковые знания относительно уже сложившейся в его сознании языковой картины мира. Эти мыслительные процедуры закономерным образом препятствуют появлению семантической интерференции в речевой деятельности. Кроме того, сопоставительный подход даёт дополнительное средство для привлечения внимания и поддержания внутренней мотивации к обучению.

Практика использования межъязыкового сопоставления на занятиях по РКИ неизбежно опирается на результаты контрастивных исследований, содержащих описания дифференцирующих параметров языковых подсистем [Стернин, 2007, с. 25]. Вместе с тем основания и способы практического внедрения этих результатов относят «к недостаточно разработанным проблемам лингводидактики» [Там же, с. 212]. Один из векторов объяснительной разработки этого вопроса правомерно связать, на наш взгляд, с выходом на концептуальный опыт пользователя языком, когда в центре внимания оказывается формирование метаязыковых знаний по РКИ с целенаправленной активацией в сознании учащихся определённых форматов, или структур знания, которые фиксируются контрастирующими языковыми единицами и лежат в основе их значений.

При освоении русского лексического материала иностранными студентами благоприятная область для сопоставлений охватывает, в частности, векторные соответствия, а также межъязыковые лакуны, лексические и семантические. В случае векторного соответствия лексема одного языка соотносится с рядом семантически близких лексем другого [Стернин, 2007, с. 36, 42]. Так, для носителя кастильского варианта испанского языка относительно русского по векторному типу коррелируют лексемы *tiempo* – *погода, время, пора*; *pisó* – *квартира, этаж, ярус*; *entrada* – *вход, входной билет, пропуск*; *clase* – *урок, аудитория, класс (общественный), тип*; *frío* – *холодный, холод, прохладительный напиток*; *mucho* – *много, многие* [Испанско-русский и русско-испанский словарь; Словарь «Мультитран»].

Родовые лексические лакуны, обусловленные отсутствием узуального гиперонима, представлены такими фактами, как *mantequilla* – сливочное *масло*, *aceite* – растительное *масло*; *paraguas* – *зонт* от дождя, *sombrilla* – *зонт* от солнца; *billete* – банковский *билет*, *entrada* – *входной билет*, *pasaje* – *билет* на пароход, самолёт, поезд; *saber* – *знать* что-л., *conocer* – *знать* кого-л.; *escribir* – *писать* текст, *pincelar* – *писать* картину. Примерами видовых лексических лагун в испанском языке явля-

ются *poner* – *класть, ставить*; *está* – *стоит, лежит*; *ir* – *идти, ехать*; *azul* – *голубой, синий* [Испанско-русский и русско-испанский словарь; Словарь «Мультитран»].

В случае семантической лакунарности в одном из языков отсутствует не только слово, но и даже потенциальное значение, поддерживаемое лексической парадигмой [Попова, 2010, с. 88]. Так, в следующих примерах для передачи сходного содержания на русском языке требуются описательные объяснения, тогда как в испанском наличествует самостоятельная лексема: *facturar* – ‘*сдавать багаж в камеру хранения*’, *arreglarse* – ‘*приводить себя в порядок*’, *recetar* – ‘*выписывать лекарство*’, *citarse* – ‘*договариваться о встрече, свидании*’, *rejilla* – ‘*багажная сетка в вагоне*’ [Испанско-русский и русско-испанский словарь; Словарь «Мультитран»].

И, наоборот, в русском языке существуют лексемы *сутки* и *однокурсник*, значения которых в испанской лексико-семантической системе образуют лауну и передаются описательно: *veinticuatro horas / día civil / periodo entre día y noche* и *compañero de curso* соответственно [Испанско-русский и русско-испанский словарь; Словарь «Мультитран»].

Интерпретация указанных фактов с точки зрения когнитивной лингвистики обнаруживает их связь с ведущими мыслительными процессами, концептуализацией и категоризацией, и основополагающими форматами организации рационального знания – форматом понятия и пропозициональной модели.

Ярко проявляют себя различия в области лексической, отражательно-ориентированной [Кубрякова, 2004, с. 314] категоризации номинируемых объектов носителями двух языков, что выражается в использовании разных критериев и способов рубрикации внеязыковых феноменов. Результаты этих процессов, символически закреплённые с помощью слова, могут быть освоены иностранными учащимися в ходе сопоставительной семантизации. Объектом сравнения (областью-целью [Тлегенова, Байтемирова, 2015, с. 140] при этом выступает требующий пояснения лексический факт изучаемого языка; опорные знания-факты родного языка выполняют функцию средства сравнения (области-источника [Там же]). Известно, что операция сравнения имеет смысл лишь в отношении объектов, имеющих не только различия, но и доступные нашему восприятию сходства [Советский философский словарь, 1974, с. 285]. В качестве основания сравнения, сближающего две области, выступает семантическая общность представляемых межъязыковых соответствий.

Методически целенаправленное внимание к векторным соответствиям типа «одно слово (разные значения) – два слова» (*tiempo* – *погода, время*; *clase* – *урок, аудитория* и др.) выводит на языковую классификацию одних и тех же реалий в рамках единой прототипической категории, с одной стороны, и разнопорядковых категорий, с другой. То, что в языковом сознании обучаемых интегрируется прототипической общностью «под крышей» одного лексического знака, в сознании участников русского языкового сообщества не скреплено прототипиче-

ским смыслом и, что существенно, обозначено разными словами. Случаи межчастеречной лексико-грамматической полисемии [Стернина, 1999, с. 3 – 4] вроде *frío* – *холодный, прохладительный напиток* основаны на механизме поликатегоризации, результаты действия которого объективированы в одном из языков сопоставления. Так, в отличие от русского в кастильском испанском языке лексема *frío* отражает концептуальное соотношение прототипической характеристики ‘холодный’ с категориями признака и предмета одновременно.

Контрастивное представление лакун в области родо-видовых отношений затрагивает логическую иерархию реалий в сравниваемых языковых картинах мира. Отобранный преподавателем иллюстративный материал способен обнаружить перед иностранной аудиторией наличие/отсутствие субкатегориальных (субординатных) или, напротив, суперординатных номинаций в русском языке на фоне тех результатов членения данного фрагмента опыта, которые существуют в языковом сознании обучаемых.

Демонстрация семантических лакун («слово – свободное словосочетание, дескрипция»), применяемая в методике преподавания РКИ, отсылает к уже сложившимся в концептосфере учащихся хорошо освоенным, востребованным понятиям, закреплённым узуальными значениями. На фоне этих понятий отсутствие таковых в русском языковом сознании «высвечивается» наиболее рельефно и наглядно, что способствует наилучшему встраиванию новой информации в долговременную память студентов.

Один из важнейших и обязательных аспектов изучения РКИ касается оформления падежных отношений и, в частности, предложного управления. Соблюдение формально-семантической организации в этой сфере является составной частью грамматической правильности и обеспечивает коммуникативную состоятельность русской речи иностранцев.

Необходимость использовать семантически эквивалентные глаголы в родном и русском языках с различным предложным управлением требует от учащихся преодоления морфологической интерференции, чему, безусловно, способствует осознание ими структурного различия на данном «участке» двух языков. Цель сопоставительных процедур при решении этой задачи ориентирована на формирование в сознании обучаемых концептов языкового знания, или вербально-ориентированных структур знания [Кубрякова, 2004, с. 314], включающих в себя информацию о морфологических средствах русского языка, передающих определённые падежные отношения [Беседина, 2012, с. 253]. Поскольку последние отражают конфигурацию участников типовой ситуации, заданной глагольным предикатом, постольку сопоставительный взгляд на предложное управление одновременно активизирует и использует в качестве фоновых знаний структуры пропозициональных моделей, объективируемые в родном языке студентов-иностранцев. Пропозиция, как известно, входит в число базовых форматов логической концептуа-

лизации (суждений), а в лингвистическом преломлении структурирует означаемое предложения – ведущей единицы коммуникации. Поэтому в практике обучения иноязычной речевой деятельности обращение к этой форме организации знания, в том числе через процедуры сопоставления, видится актуальным и плодотворным. Покажем несколько контрастирующих фактов глагольного управления в русском и испанском языках, могущих служить предметом специального внимания на занятиях по РКИ: *asistir a* – присутствовать **на**, *contar con* – рассчитывать **на**, *convencer de* – убеждать **в**, *despedirse de* – прощаться **с**, *pensar en* – думать **о**, *preguntar por* – спрашивать **о**, *renunciar a* – отказываться **от**; *aficionarse a* – увлекаться **чем**, *dedicar a* – посвящать **чему**, *gozar de* – пользоваться **чем**, *presenciar* – присутствовать **на чём**².

Подход к лексическим и грамматическим явлениям в курсе РКИ с единых когнитивных позиций указывает на общие истоки тех трудностей, которые могут возникать при усвоении, на первый взгляд, разнородных языковых фактов. Представляется, что понимание и объяснение специфических трудностей овладения русским языком в их причинной связи с познавательным опытом учащихся теоретически целесообразно и эффективно практически. Выстраивание методики преподавания в соотнесении с результатами языковой концептуализации мира открывает закономерную возможность для последовательной, личностно мотивированной, а значит, устойчивой подготовки иностранцев к осуществлению аналитико-синтетической (ориентирующей) фазы речевой деятельности на русском языке, фазы планирования и организации высказывания.

Примечания

¹ Примечательно, что ещё в середине XX века, до оформления отечественной когнитивной лингвистики, выдающийся педагог-психолог Б.В. Беляев акцентировал внимание на том, что «одно и то же объективное содержание мысли оформляется на разных языках не только с помощью разных слов, а и с помощью разных мыслительных операций...» (курсив наш. – Д.М.), и, таким образом, «учащихся надо обучать не просто иностранному языку, а мышлению на нём» [Беляев, 1965, с. 36]. Ср. также высказанную ранее мысль А.А. Потебни, согласно которой «язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а *создавать её*...» (курсив наш. – Д.М.) [Потебня, 1989, с. 156].

² Отмеченным выше предлогам русского языка преимущественно в своём главном значении семантически эквивалентны следующие испанские предлоги: *на, в* (значение местонахождения) – *en*; *на, в* (объектное значение) – *a*; *с* (значение совместности действия) – *con*; *о* (предмет мысли, речи) – *sobre*; *от, из* (удаление от некоторой точки) – *de* [Испанско-русский и русско-испанский словарь; Словарь «Мультитран»].

Литература

Бабинская П.К. Коммуникативность и когнитивность – основные категории современной методики обучения иностранным языкам // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: материалы докл.

Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 23–24 дек. 2003 г. Минск, 2003. Ч. 1. С. 3 – 5.

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1965. 227 с.

Беседина Н.А. Категориальные области в морфологии // Когнитивные исследования языка. Вып. X. М.: Ин-т языкознания; Тамбов: ТГУ им Г.Р. Державина, 2008. С. 238 – 261.

Болдырев Н.Н. Актуальные задачи когнитивной лингвистики на современном этапе // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. № 1. С. 5 – 13.

Гринцевич Т.И. Когнитивный подход к языку в практике преподавания РКИ // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 19–20 мая 2016 г. Минск: Изд. центр БГУ, 2016. С. 76 – 77.

Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М.: Просвещение, 1985. 160 с.

Испанско-русский и русско-испанский словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.diccionario.ru> (дата обращения 20.06.2017).

Кубрякова Е.С. Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. 245 с.

Лебединский С.И., Гербик Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. Минск: БГЭУ, 2011. 309 с.

Милованова И.С. Когнитивный подход в методической организации учебного процесса (на примере обучения русскому произношению иностранных учащихся) // Вестн. Российского ун-та дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. С. 18 – 21.

Попова З.Д. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ, Восток – Запад, 2010. 314 с.

Потебня А.А. Мысль и язык // Слово и миф. М.: Правда, 1989. С. 17 – 200.

Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / под ред. И.П. Лысаковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 270 с.

Словарь «Мультитран» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.multitran.ru> (дата обращения 20.06.2017).

Стернин И.А. Контрастная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. 283 с.

Стернина М.А. Лексико-грамматическая полисемия в системе языка: автореферат дис. ... д-ра. фил. наук. Воронеж, 1999. 37 с.

Советский философский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1974. 840 с.

Тлегенова К.А., Байтемирова И.Р. Использование метода референции для получения выводного знания из фитонимических сравнений // Вопросы когнитивной лингвистики. 2015. № 2. С.139-143.

Ушинский К.Д. Избранные педагогические труды: в 2 т. Т. 2. М.: Учпедгиз, 1954. 734 с.

Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного. М: МАДИ, 2015. 131 с.

References

Babinskaya P.K. Kommunikativnost' i kognitivnost' – osnovnyye kategorii sovremennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam. *Nepreryvnoye obucheniye inostrannym yazykam: metodologiya, teoriya, praktika: materialy dokl. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 23-24 dek. 2003 g.* Minsk, 2003, Chast' 1, pp. 3-5. (In Russian).

Belyayev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam*, Moscow, Prosveshcheniye, 1965, 227 p. (In Russian).

Besedina N.A. Kategorial'nyye oblasti v morfologii, *Kognitivnyye issledovaniya yazyka*, Tomsk, TGU im. G.R.Derzhavina, 2008, no 10, pp. 238-261. (In Russian).

Boldyrev N.N. Aktual'nyye zadachi kognitivnoy lingvistiki na sovremennom etape, *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 2013, no 1, pp. 5-13. (In Russian).

Grintsevich T.I. Kognitivnyy podkhod k yazyku v praktike prepodavaniya RKI, *Teoriya i praktika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: dostizheniya, problemy i perspektivy razvitiya, materialy VII Mezhdunar. nauch.-metod. konf., Minsk, 19–20 maya 2016 g.* Minsk, Izd. tsentr BGU, 2016, pp. 76-77. (In Russian).

Ispansko-russkiy i russko-ispanskiy slovar'. Available at: <http://www.diccionario.ru> (accessed 20.06.2017).

Zimnyaya I.A. *Psihologicheskiye aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke*, Moscow, Prosveshcheniye, 1985, 160 p. (In Russian).

Kubryakova E.S. *Yazyk i znaniye*, Moscow, Yazyki slavyanskoj kultury, 2004, 560 p. (In Russian).

Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G. *Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov*, Moscow, Filol. fak-t MGU, 1997, 245 p. (In Russian).

Lebedinskiy S.I., Gerbik L.F. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: ucheb. posobiye*, Minsk, BGU, 2011, 309 p. (In Russian).

Milovanova I.S. Kognitivnyy podkhod v metodicheskoy organizatsii uchebnogo protsessa (na primere obucheniya russkomu proiznosheniyu inostrannykh uchashchikhsya), *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'*, 2013, pp. 18-21.

Popova Z.D. *Kognitivnaya lingvistika*, Moscow, AST, Vostok – Zapad, 2010, 314 p. (In Russian).

Potebnya A.A. *Mysl' i yazyk: Slovo i mif*, Moscow, 1989, pp. 17-200. (In Russian).

14. *Russkiy yazyk kak inostrannyi. Metodika obucheniya russkomu yazyku*, Moscow, 2004, 270 p. (In Russian).

Slovar' "Multitran". Available at: <https://www.multitran.ru> (accessed 20.06.2017).

Sternin I.A. *Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya*, Moscow, AST, Vostok – Zapad, 2007, 283 p. (In Russian).

Sternina M.A. *Leksiko-grammaticheskaya polisemiya v sisteme yazyka: avtoref. diss. ... dokt. fil. nauk.* Voronezh, 1999, 37 p. (In Russian).

Sovetskiy filosofskiy slovar', Moscow, Sovetskaya entsiklopediya, 1974, 840 p. (In Russian).

Tlegenova K.A., Baytemirova I.R. Ispol'zovaniye metoda referentsii dlya polucheniya vyvodnogo znaniya iz fitonimicheskikh sravneniy, *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 2015, no 2, pp. 139-143. (In Russian).

Ushinskiy K.D. *Izbrannyye pedagogicheskiye trudy*. T. 2, Moscow, Uchpedgiz, 1954, 734 p. (In Russian).

21. Chesnokova M.P. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*, Moscow, MADI, 2015, 131 p. (In Russian).

Diana M. Mironova (Irkutsk, Russian Federation)

Role of Comparative Analysis in Cognitive Oriented Teaching Methods of Russian as Foreign Language

This article discusses some basis for the comparative representation of the language material from the view point of cognitive approach

in teaching Russian as a foreign language. There is an attempt to comprehend the conceptual significance of the native language consideration during the formation of metalinguistic knowledge of learners in the Russian language. On the example of interlingual lexical correspondences and prepositional-case constructions it is analysed mental structures and mechanisms that provide link between language and extralinguistic reality in the consciousness of the Spanish-speaking students.

Key words: *types of speech activity, cognitive approach in foreign languages teaching, conceptualization and categorization of reality in the language, contrastive linguistics, teaching methods, realized-comparative method, knowledge structure.*

Diana M. Mironova – assistant of foreign languages for professional communication dpt. Bashkir State University. Phone: +7-919-613-43-52; e-mail: u428302@yandex.ru