

Анета Николова

 <https://orcid.org/0000-0003-2218-6793>

Великотърновский университет им. святых Кирилла и Мефодия

Филологический факультет

Кафедра русистики

ул. Теодосий Търновски, 2

5000 Велико-Търново

e-mail: an_vt@abv.bg

«МОЙ УНИВЕРСИТЕТ». ИНТЕНСИВНЫЙ КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ С НУЛЕВОГО УРОВНЯ

„MY UNIVERSITY” – INTENSIVE RUSSIAN LANGUAGE TRAINING FOR MOBILITY PARTICIPATION STARTING FROM ELEMENTARY LEVEL

В статье представлена модель обучения русскому языку как иностранному как подготовка к академической мобильности в системе высшего образования. Обучение направлено на формирование компетенций для коммуникативных ситуаций включенного обучения и для доступа к научным исследованиям на русском языке. Целевая группа – носители славянского языка или владеющие славянским языком. Обучение проводится вне языковой среды. Курс с нулевого уровня, но практически формирует одновременно компетенции разных уровней (по Единой европейской языковой рамке). Ускоренные темпы подготовки к предстоящей академической мобильности (включенному обучению по специальности) и специфическая, профессиональная среда университета подсказывают обратиться 1) к теоретическим разработкам последних десятилетий в сфере лингвоперсонологии и моделирования профессиональной языковой личности, а также 2) к исследованиям по проблемам понимания и моделирования процессов речеобразования в современной психолингвистике. Предлагаемая модель обучения рассчитана на широкое использование компенсаторных стратегий и положительный перенос как «интуитивного», так и процедурного знания, с первого (родного или иностранного) на русский язык.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение иностранному языку, РКИ, подготовка для академической мобильности, обучение по специальности, обучение русскому языку как иностранному вне языковой среды, лингвоперсонология, моделирование языковой личности, психолингвистика, моделирование речепорождения, коммуникативные компетенции, уровни владения русским языком.

This article purposes a learning model of Russian course in academic mobility programs. The training is focused on forming communication competencies for participating in exchange education and reading scientific research papers.

The student's native or first foreign language is a Slavic language and they are trained outside of the language environment. The course starts from elementary level, but it practically forms different level competencies/references (according to the Common European Framework of Reference for Languages) at the same time. The fast-paced preparation for the upcoming academic mobility (including majors-specific training) and the specific academic environment requires practical application of 1) developments in Linguopersonology and modelling the professional linguistic personality (LP), and 2) works on the problems of understanding and modelling the speech production process in contemporary Psycholinguistics. The proposed linguadidactic model relies on broadly used compensatory learning strategies and the positive interference of knowledge, including procedural knowledge, from the first language (mother tongue or foreign language).

Keywords: foreign language, foreign language teaching (FLT), Russian learning, preparation for academic mobility, majors-specific training, teaching Russian language outside of the language environment, Linguopersonology, modelling the linguistic personality (LP), Psycholinguistic, modelling the speech production process, compensatory learning strategies, communicative competencies, Russian language competency levels.

Концепция обучения РКИ для академической мобильности с нулевого уровня стала рождаться в ответ на современные запросы подготовки к академической мобильности в сфере высшего образования. Возникла идея в коротком курсе русского языка (РЯ) сконцентрироваться на компетенциях и коммуникативных ситуациях, необходимых для коммуникации в ситуации включенного частичного обучения и обеспечения доступа к научным исследованиям, и игнорировать полный перечень коммуникативных компетенций в современных описаниях для каждого уровня владения русским языком (в соответствии с Единой европейской языковой рамкой). Учитывается, также, особая близость славянских языков на уровне единиц языка и *общая грамматика*¹.

Цели описываемого обучения РКИ для академической мобильности полностью предполагают именно широко прокламируемый деятельностный подход на основе симуляции будущей деятельности обучаемого в русской образовательной среде, а также подготовку к работе с русскоязычными научными текстами для разработок и исследований по узкой специальности обучаемого. Обычно такое обучение предусмотрено на уровне Б1, или по крайней мере после уровня А2 (не обязательно усвоить Б1 в полном формате), но

¹ Термин перифразирует Н. Хомского с его *универсальной грамматикой*, но здесь имеется в виду прежде всего формально-грамматическая сторона.

в данном случае близость языков и ограниченные ситуации коммуникации дают возможность реально в короткие сроки развить способность работать в учебной среде по научной специальности. Цели обучения обязывают нас обратиться к «профессиональному дискурсу» (подробнее – Мыскин 2013: 154), в котором актуализация текста (устного и письменного) прежде всего экстралингвистическая: описывается «профессиональная картина мира»², известны или стереотипны установки и цели адресата, характерны отношения коммуникантов, потому что общение основывается на приобретенных на родном языке профессиональных знаниях, на интеллектуальном опыте и на ценностях, которые в нашем случае приобретаются как на первом, так и на втором языке. Обучающийся развивает способность «оречевлять свою профессиональную деятельность» (Мыскин 2013: 155) не только на первом, но и на втором (на русском) языке – языке будущего профессионального общения. Можно успешно, на наш взгляд, прогнозировать задачи, для выполнения которых будет нужен РЯ при академических обменах (в условиях частичного обучения в русскоязычной среде), а также коммуникативные ситуации, в которых РЯ будет средством общения. В зависимости от этого и развиваются или почти не развиваются конкретные коммуникативные компетенции. В предлагаемой модели обучения выделяются следующие компетенции:

- аудирование – тексты по специальности (лекции, научные доклады) при улавливании сигналов, позволяющих прогнозирование границ, объема и содержательной структуры воспринимаемого текста (Мыскин 2013: 153–154); предусматривается наличие визуального ряда типа презентаций – Б1, а также
- аудирование – адекватное «прочтение» элементарной коммуникативной ситуации в академической среде: устные инструкции по организации учебного процесса или выступлений, устные объявления и подобные – А1;
- чтение – тексты по специальности учебные/научные (с извлечением основной и дополнительной информации), тезисы, аннотации и под. – Б2, а также
- чтение – письменные инструкции по организации учебного процесса или по выступлениям; расписание, объявления и другие подобные – А2;

² Понятие «профессиональная картина мира» объективируется в профессиональном дискурсе. Такая картина мира представлена фактически совокупностью текстов и соответствующих им контекстов (Мыскин 2013: 155). Эти контексты в процессе обучения по специальности достаточно предвидимы и поддаются симулированию в целях обучения русскому языку как языку профессионального общения.

- говорение – диалогическая речь: адекватное вступление в диалог, инициирование диалога в соответствии с ситуацией и коммуникативными целями – А1;
- говорение – монологическая речь: продуцирование с опорой на текст (передача основной информации), продуцирование с использованием клише с вариативными элементами, применение компенсаторных механизмов продуцирования с заимствованием из текста и подобные – А2, а также
- говорение – правильное озвучивание (произношение, интонирование, актуальное членение) готового (научного) текста на русском языке – А1;
- письмо – продуцирование письменной речи с опорой на (профессиональный) текст, разные виды компрессирования текста с опорой на центральные и маргинальные смысловые компоненты текста при сохранении цельности (жанры реферат, аннотация, тезисы) с использованием стереотипных элементов и простых построений – А2/Б1; а также
- письмо – заполнение формуляров; составление по образцам текстов (деловой) корреспонденции – А2.

В соответствии с задачами развивать такие компетенции выбираются и стратегии научения, от которых будет зависеть принятие решений обучающимися в ходе овладения русским языком. «Стратегии изучающего язык» развиваются как новая предметная область методики обучения иностранному языку уже достаточно давно (Ейгер, Рапопорт, 1991, цит. по Залевская 1999: 319), но все еще мало учитываются в обучении РКИ. К этим стратегиям – неосознаваемым или сознательным – преподаватель и ведет своих обучающихся. Например, сначала «думая вслух» под наблюдением преподавателя, а потом и более самостоятельно, обучающиеся на материале изучаемого (научного) текста выявляют языковой «строительный» материал, научные клише, правила сочетаемости, грамматическую информацию; сами строят схемы и таблицы. Развивающий контроль в большой степени превращается в развивающий самоконтроль. Сначала он протекает с последующим контролем преподавателя или с использованием «ключа» с правильными ответами. Формы компьютерного тестирования тоже дают возможность проверки себя. В этом отношении рекомендуем так называемые «разветвленные» тесты, у которых при ошибке тестируемый возвращается к вопросу такой же трудности на том же материале, а после трех последовательных правильных ответов продолжает на другом уровне трудности или на другом материале. Немаловажна и задача научить студентов пользоваться встроенной проверкой на русском языке при компьютерной обработке создаваемых (научных) текстов (в приложениях типа word), а также наводить справки в словарях и в справочниках, в национальном корпусе русского

языка в зависимости от типа текста или просто на базе употребительности в интернет-пространстве по типу контента. Стратегий научения, конечно, непосредственно касается и проблема преподавателя-модератора в современной парадигме высшего образования и моделей его взаимодействия со студентами, но на этом здесь останавливаться не будем. Далее покажем, какая теоретическая база предоставляет решения описанных выше задач обучения русскому языку.

В основе представляемой здесь методики находятся в первую очередь разработки современной лингвоперсонологии – теории языковой личности. Объектом исследования этой относительно новой науки является и языковая профессиональная личность, которая характеризуется особыми стратегиями речевой деятельности в конкретной профессиональной среде. Развитие такого прикладного направления как текстовое моделирование языковой личности (см. подробнее: Голев, Шпильная, 2015) выдвигает в качестве основных текстоцентрические критерии и ставит в центре рассмотрения «персонотекст». Выделяется даже новое направление в науке – лингвоперсонология текста. В такой теории типология языковой личности соответствует типологии текстов, а исследователи прослеживают динамику формирования этих типов текстов (подробнее Мельник 2014). В целом теория лингвокультурных типажей (Дмитриева, Мурзинов 2015) выделяет языковую личность специалиста, или речевую личность (термин В.В. Красных) с ее стратегией и тактикой общения на базе коллективного коммуникативного сознания профессиональной группы (там же). К такой теоретической базе можно добавить и современные разработки культуры письменной научной речи (см. напр. Котюрова 2004), где текст рассматривается как диалог автора-ученого и компетентного читателя, и в этом диалоге выделяются формально-логическая организация текста и соответствующие ей структурно-текстовые и структурно-смысловые единицы по признаку стереотипности. В представленной методике обучения они становятся основой для разработки процедур узнавания и применения языковых паттернов (Мыскин 2013: 15) в профессиональном общении. В целом, современная лингвоперсонология текста, изучение жанровых параметров и организации речи (речевого мышления) могут дать важные опоры в стратегиях научения во время языковой подготовки для академической мобильности.

Предлагаемая методика обучения рассчитана на работу над текстом в первую очередь с задачей вскрыть базовые параметры текста и их вариативность. При минимальном вмешательстве преподавателя обучаемые будут «открывать» для себя главным образом через «самостоятельную» переработку воспринимаемых научных текстов на русском языке. Акцент ставится на 1) интуитивно-поисковые стратегии овладения русским языком

для профессионального общения, 2) на упрощение на базе имевшегося опыта (ограничение в рамках определенного набора форм и структур) и 3) на стратегии воспроизводства речи как попытки с минимальными усилиями эффективно использовать имеющиеся уже знания (компенсаторные стратегии продуцирования речи, например, заимствование клише или речевых блоков из предыдущего высказывания, генерализация в виде структурных моделей) (цит. по Залевская 1999: 322)³.

Стереотипность является важным «помощником» в подготовке обучающегося как субъекта социально-профессиональной коммуникации (а обучение по определенной специальности в рамках академической мобильности является именно такой коммуникацией). Готовые клише речи могут быть не только рутинными (неизменяемыми), но и частично изменяющимися моделями с варьирующими элементами (patterns), а также определенными предсказываемыми последовательностями высказываний (scripts), например, приветствия, уточняющее изложение, вопрос-переспрос и подобные (Ellis 1999: 331). Здесь можно обратиться и к другим теориям – в коммуникативном синтаксисе и функциональной грамматике говорим о трансформационных конструкциях, переход к которым в описываемой модели обучения может следовать за применением моделей с варьирующими элементами.

Перенос знаний в языковой подготовке для академической мобильности обязательно идет от «интуитивного» к процедурному, из первого (родного) на второй, русский язык. Этот «положительный» перенос построен по строгому алгоритму: формирование гипотезы о правиле РЯ, а затем выведение правила из воспринимаемого высказывания через *анализ* или с опорой на сопровождающую *ситуацию*⁴. Не следует забывать о четко выстроенной системе развивающего самоконтроля и контроля обучающегося как «активного субъекта научения», которая включает прежде всего такие элементы как «думание вслух», оценку успешности применяемых стратегий и перенесение успешных стратегий на новые задачи (Залевская 1996а, цит. по Залевская 1999: 333).

³ Такая модель обучения предполагает активного и достаточно самостоятельного субъекта научения. Отмечу специально, что сам изучающий РКИ уже накопил достаточно опыта в применении этих стратегий во время овладения первым (родным) языком в естественных и игровых ситуациях (заимствование игровых ситуаций обучения иностранному языку из стратегий развития речи в детсадовском возрасте обосновывается в исследованиях Веры Джон-Стейнер, цит. по Залевская 1999: 329).

⁴ Последнее приводит нас к выбору типовых коммуникативных ситуаций, на которых построена подготовка для академического обмена, и примерных сценариев коммуникации в них, что не будет рассматриваться подробно в данной работе.

Здесь постараемся показать педагогические решения в предлагаемой методике на примере стратегий понимания монологического текста и диалогической речи.

Как уже было заявлено выше, представляемая методика учитывает близость (и возможна благодаря этой близости) первого (родного или иностранного) языка и второго, русского. Мы исходим из базисного положения, что смысловое восприятие является единым процессом взаимодействия звукового или графического облика, с одной стороны, и понимания – с другой. В своей работе полностью воспринимаем четырехфазовую функциональную схему формирования смысла при восприятии, представленной в российской лингвистике И.А. Зимней (Зимняя 1976: 32): <1) фаза смыслового прогнозирования, или гипотезы смыслового поля; 2) фаза вербального сличения; 3) фаза установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями и 4) фаза смыслоформулирования>. «Контекстуально-ситуативная или сигнальная информация» становится основой для так называемого смыслового прогнозирования, которое актуализирует «гипотезу смыслового поля» (там же: 33). В случае с профессиональными/научными текстами начинает *строиться* особый тип *пресуппозиции* (если воспользоваться терминологией логики и прагматики), которую здесь будем называть *научной пресуппозицией*. Она базируется на знаниях в профессиональной сфере, которые усвоены на первом, родном или другом иностранном языке, одним словом – на уже сформированной (в большей или меньшей степени) профессиональной компетентности. После актуализации «гипотезы смыслового поля» идет вербальное сличение единиц разной протяжности – от морфем до фразеосочетания, и подтверждение или отклонение гипотезы. Очень полезной для разработки представляемой методики становится концепция Н.И. Жинкина о понимании как результат работы механизма «эквивалентных смысловых замен» (1958, 1964, 1982, цит. по Залевская 1999: 252). По сути типовые трансформационные конструкции направлены на коммуникативную грамматическую вариативность и лексическую синонимичность при том же семантическом наполнении.

В итоге, в работе над текстом (читаемым или воспринимаемым на слух) «оперативной единицей с позиции цельности текста» считаем «набор ключевых слов», и при этом выделяем «структурные эталоны типа фреймов, позволяющие распознавать связность текста на разных уровнях» (Залевская 1999: 253). Целью становится формирование так называемого концепта текста (там же), который станет дальше опорой для продуцирования монологической речи. В памяти обучающегося уже существуют «скрипты» по стереотипной для него последовательности событий, связей фактов и установок (на базе научной пресуппозиции). Языковые средства русского языка

закрепляются к этим «скриптам», точнее – к модулям этих «скриптов» (вж. там же: 274)⁵. «Опоры на схемы знаний при прогнозировании развертки текста» разработаны А.А. Залевской, но не для профессиональных текстов. Поэтому к таким опорам следует присоединять и эпистемическую ситуацию, зафиксированную в текстовых единицах, и периферийные тексты (подробнее Котюрова 2004). Они в дальнейшем помогут обучающемуся в формировании и других компетенций.

«Скрипты» становятся опорой для построения «схемы» продуцирования монологического высказывания в работе по составлению аннотации научного текста, по коммуникативным сценариям выступления (с опорой на презентации). Тем более, языковой материал, который закреплен к «скриптам», дает хорошую основу для удобовоспринимаемых формулировок на самих презентациях. Презентативная культура является также частью обучения понимания коротких инструкций. Составлению презентации на русском языке обучающиеся учатся специально: какова должна быть структура презентации (заголовки, разделы), какие выражения/предложения оставлять на слайде и какими предложениями говорить, какими выражениями привлекать внимание слушателей и каким темпом произносить, как акцентировать на важные моменты, озвучивать элементы структуры, место в классификации и подобных, даже как «прикрывать смятение» и дать себе время найти нужные языковые средства, какие конструкции выражают согласие/несогласие или как избежать маркера личного отношения там, где его не следует показывать. «Скрипты» станут также базой выстраивания и диалогов для выражения интереса, согласия и несогласия в научной сфере. Со студентами устраиваются дискуссионные игровые ситуации, в которых они должны обсудить сильно отличающиеся и даже противоположные мнения по научному вопросу или вскрыть слабые места популярной или наоборот – абсурдной ненаучной концепции и привести научные аргументы в «заочном» споре. «Скрипты» также направляют предварительную работу над такой концепцией – как анализировать, как классифицировать, как проверить научность, аутентичность источников или перевод с аутентичного языка. Опять же вся работа начинается с правильного понимания инструкций, а потом языковое наполнение инструкций становится основой «анализа вслух» и аргументации научной позиции.

Здесь еще раз напомним, что все обучение построено на коммуникативных сценариях с четко определенными социальными ролями. Ограниченные

⁵ Формирование «внутреннего лексикона обучаемого» и его организацию следует рассматривать отдельно, поэтому здесь не будем останавливаться на этом.

коммуникативные сценарии академического общения позволяют работать со всей «прагматикой» ситуаций и «реальными» ролями. Для четкого определения статуса участников коммуникации в языковой экспликации при разработке методики полезен материал, накопленный языковой конфликтологией. Здесь важно стилистически правильно подобрать языковые средства научного текста/высказывания, порядок слов для правильного понимания и избежания двусмыслиц. Обучающиеся тренируются находить подходящие тон, интонации, невербальные элементы в коммуникации. Они должны понимать разницу в стереотипах в вербальном и невербальном поведении носителей родного и русского языка. Притом применение стереотипов должно, на наш взгляд, переноситься сразу на коммуникацию преподавателя и обучаемого в курсе русского языка для академического общения – по крайней мере, на некоторые ситуации коммуникации, что обеспечит достаточно высокую автоматизацию правильных навыков общения в академической среде.

Итак, современная интернационализация (и глобализация) образования ставит перед преподавателем русского языка как иностранного новые задачи. Ускоренные темпы подготовки к предстоящей академической мобильности (включенному обучению по специальности) и специфическая, профессиональная среда университета подсказали нам обратиться 1) к теоретическим разработкам по типологии 2) к исследованиям по проблемам понимания и моделирования процессов речепроизводства в современной психолингвистике. Предлагаемая модель обучения разработана для подготовки носителей близкородственных русскому языков, но она применима и при обучении русскому языку как второму иностранному после другого славянского языка, потому что рассчитана на широкое использование компенсаторных стратегий и на положительный перенос как «интуитивного», так и процедурного знания.

В заключение, предлагаемая и совсем коротко и схематично описанная здесь модель интенсивного обучения русскому языку как иностранному может применяться и в других целевых группах – например, при обучении русскому языку конкретных профессиональных групп без пребывания в языковой среде, на базе общения с текстами профессиональной сферы, доступа к научной информации и опосредствованного общения с помощью современных информационных технологий (например, технологии удаленного доступа к обучению по специальности на русском языке).

Библиография

- Голев, Н.Д., Шпильная, Н.Н. (ред.), *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология*, ч. 1, Ленанд, Москва 2014.
- Дмитриева, О.А., Мурзинов, И.А., *Теория лингвокультурных типажей*, учебное пособие, Волгоград 2015, <http://www.iprbookshop.ru/35196.html> (доступ: 10.10.2019).
- Залевская, А.А., *Введение в психолингвистику*, РГГУ, Москва 1999.
- Залевская, А.А., *Проблемы психолингвистики*, Калинин 1988.
- Залевская, А.А., *Слово в лексиконе человека. Психолингвистическое исследование*, Издательство Воронежского университета, Воронеж 1990.
- Зимняя, И.А., *Смысловое восприятие речевого сообщения*, [в:] *Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)*, отв. ред. Т.М. Дридзе и А. А. Леонтьев, Наука, Москва 1976, с. 5–33.
- Котюрова, М.П., *Культура письменной научной речи: стереотипность и творчество*, Пермь 2004.
- Мельник, Н.В., *Текстовое моделирование языковой личности*, [в:] *Языковая личность: моделирование, типология, портретирование. Сибирская лингвоперсонология*, ч. 1, гл. 1, Ленанд, Москва 2014.
- Мыскин, С.В., *Языковая профессиональная личность*, «Филологические науки. Вопросы теории и практики» 2013, № 12 (30), ч. 1, с. 150–157.
- Штерн, А.С., *Перцептивный аспект речевой деятельности (экспериментальное исследование)*, Санкт-Петербург 1992.
- Ellis, R., *Understanding Second Language Acquisition*, Second Edition, Oxford University Press, Oxford 1999.