

# Лидия Бартошевич

---

## Параллельные курсы иностранных языков в институтах русистики : методологические основы исследований

---

Studia Rossica Posnaniensia 27, 251-255

---

1996

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

ПАРАЛЛЕЛЬНЫЕ КУРСЫ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В ИНСТИТУТАХ РУСИСТИКИ:  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

PARALLEL FOREIGN LANGUAGE COURSES IN THE RUSSIAN LANGUAGE  
DEPARTMENTS: RESEARCH METHODOLOGY

ЛИДИЯ БАРТОШЕВИЧ

ABSTRACT. The article contains proposals: 1) to prepare a concise multilanguage student-oriented descriptions of foreign languages; 2) to develop a teaching model adequate for given languages. The research methodology has been based on three approaches: theory of discourse, cognitive linguistics and the theory of frames.

Lidia Bartoszewicz, Uniwersytet Warszawski, Instytut Lingwistyki Stosowanej, ul. Browna 8/10, 00-311 Warszawa, Polska – Poland.

Наблюдаемые в последние годы изменения в системе польского образования касаются также русского языка как предмета обучения. В школах и вузах он превратился из первого, если не единственного, иностранного языка во второй и даже третий. Реорганизуются институты русистики. Некоторые из них предлагают параллельные курсы обучения иностранным языкам.

Такое резкое изменение ситуации поставило новые проблемы перед вузовской глоттодидактикой, важнейшими из которых являются:

- потребность в экономных, ориентированных на многоязычного учащегося описаниях иностранных языков;
- построение адекватной целостной системы обучения этим языкам.

Решение упомянутых проблем возможно на единой методологической основе. Одной из составляющих эту основу следовало бы считать дискурсный подход с уже сложившейся научно-исследовательской традицией<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> См.: G. Brown, G. Yule, *Discourse Analysis*, Cambridge 1984; T. A. van Dijk, W. Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, New York 1983; A. Duszak, *Cognitive Paradigm in Discourse Analysis. Some Problems and Prospects*,

В основе дискурсного подхода иноязычный продукт предлагается рассматривать с точки зрения динамики его порождения. Исследователей дискурса интересует не столько абстрактная, формальная языковая конструкция, сколько различные виды ее актуализации.

Составители *Лингвистического энциклопедического словаря* определяют дискурс следующим образом: „...связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействиях людей в механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс (Д) – это речь, „погруженная в жизнь”. Поэтому термин „Д”, в отличие от термина „текст”, не применяется к древним и др. текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно...”<sup>2</sup>.

Понимая под дискурсом сложное коммуникативное явление, слагающееся из текста и того набора экстралингвистических факторов, которые необходимы для его понимания, заметим одновременно, что при дискурсном подходе текст оказывается включенным в сложную иерархическую систему знаний.

Дискурсный подход сочетается с когнитивно-лингвистическим подходом, суть которого заключается в рассмотрении лингвистических феноменов с точки зрения мыслительных операций, производимых создающим или воспринимающим этот феномен субъектом; с другой стороны – в рамках когнитивно-лингвистического подхода рассматриваются мыслительные операции в их языковой репрезентации.

Обоснования для определений и отбора когнитивно-лингвистических операций предлагаем искать в известной и принятой во всем мире теории, принадлежащей швейцарскому логикому, психологу и биологу Ж. Пиаже. Приведу основные положения его теории.

„Kwartalnik Neofilologiczny” 1992, № 39, с. 189-197; C. Frederiksen, *Cognitive models and discourse analysis*. В: С. Соопер, S. Grenbaum (ред.), *Studying Writing. Linguistic Approaches*, Beverly Hills 1986, с. 227-267; *Handbook of Discourse Analysis*. В: *Disciplines of Discourse*, T. A. van Dijk (ред.), London 1985, XVII; M. Stubbs, *Discourse Analysis*. В: *The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*, Oxford 1983, XIV; J. Swales, *Genre Analysis. English in academic and research settings*, Cambridge 1990; D. Tannen, *Conversational Style. Analysing Talk Among Friends*, Norwood, New Jersey 1984; T. J. Taylor, D. Cameron, *Analysing Conversation. Rules and Units in the Structure of Talk*, Oxford 1987, VIII.

<sup>2</sup> *Лингвистический энциклопедический словарь*, Москва 1990, с. 136.

Ж. Пиаже утверждает, что высокоразвитый человеческий интеллект операционален по своей структуре и способу функционирования, т.е. все основные умственные действия, включенные в него, суть операции. Такие операции появляются уже в раннем детстве у ребенка и, постепенно совершенствуясь, достигают своего высшего уровня развития лишь к 14-15 годам.

Саму операцию Пиаже определил как логическое умственное действие, которое человек способен осуществить в прямом и обратном порядке. Такой, к примеру, является операция составления множеств, имеющих две элементарные формы, представляющие прямой и обратный порядок ее выполнения – хорошо нам известная пара простых арифметических операций типа сложения и вычитания, которые друг для друга являются взаимнообратными. Большинство интеллектуально развивающих человека умственных операций имеют именно такую структуру: они пары и взаимно обратны. Благодаря этому с помощью соответствующей умственной операции мы можем изменить какое-то состояние объекта и, совершив обратную операцию, вернуть его к прежнему состоянию. В языке, например, мы можем составить слово или предложение и разложить их затем на исходные элементы. Тем самым мы лучше сможем познать структуру соответствующих лингвистических единиц и, кроме того, сделаем шаг вперед в развитии собственной профессиональной компетенции, научившись при необходимости быстро и безошибочно совершать соответствующую операцию в уме.

Следующее важное понятие из теории Пиаже – это понятие интериоризации. Предполагается, что всякая операция может быть представлена в двух формах: внешней и внутренней. Каждую операцию можно совершить с реальными материальными объектами и просто в уме, без опоры на них. Для того, чтобы у изучающих азы сформировалось мышление на соответствующем языке, необходимо, чтобы они имели достаточно богатую практику выполнения соответствующих операций в материализованной форме, и в данном случае для этого служит система упражнений. Интериоризация же понимается как постепенное превращение внешне выполняемых операций во внутренние. Самым существенным свойством внутренних, интеллектуальных отношений, по Пиаже, является их обратимость, т.е. умение выполнять их как в прямом, так и в противоположном порядке. Вот почему к выбирасмым операциям предлагаю предъявлять требование обратимости.

Ценным моментом теории Пиаже, также представляющим для нас несомненный интерес, является представление о развитии (переносе), описываемом в терминах аккомодации и ассимиляции.

Аккомодация означает применение уже сформированной операции к новому материалу и к новым условиям, в которых она до сих пор не использовалась. При этом происходит закрепление и обобщение данной операции, но сама она в процессе ее повторного использования не меняется. Здесь интеллектуальное развитие человека происходит в основном за счет совершенствования умений и навыков применения операции.

Ассимиляция, в свою очередь, означает изменение самой операции, ее совершенствование при столкновении субъекта с новой для него задачей. В данном случае интеллектуальное развитие обеспечивается в результате изменения когнитивных структур, лежащих в основе рассматриваемой операции<sup>3</sup>.

Лингвометодическое требование, предъявляемое к той же системе операций, можно сформулировать следующим образом: операции должны быть полезны как обучаемому, так и двум другим лицам, участвующим в учебном процессе: преподавателю и, в определенном смысле, автору текста. Для обучаемого они должны обеспечить систему понятных и доступных команд и упражнений, выполняя которые учащийся сможет продвинуться вперед в двух отношениях: продукции и перцепции иноязычных текстов и в собственном интеллектуально-лингвистическом развитии.

Полезность тех же операций для автора учебного текста связана с тем, что мы называем метаструктурой. В системе предлагаемых операций создатель учебного текста должен видеть практическое, методическое руководство к действию. Оно представляет для автора своеобразную методологию, алгоритм, в соответствии с которым следует строить учебные тексты. Иными словами, создаваемые учебные тексты должны предусматривать возможности для выполнения с ними необходимого и достаточного минимума когнитивно-лингвистических и интеллектуально развивающих операций.

С позиции преподавателя та же система операций должна выглядеть как самое общее методическое руководство, как метатекст для работы с текстом и с обучаемым. Планируя свои действия, преподаватель должен ориентировать их на управление процессом выполнения студентами необходимого минимума учебных операций.

Для решения проблемы управления формированием лингвокогнитивной компетенции подходит идея М. Минского, касающаяся машинного моделирования сложных процессов. Суть этой идеи состоит в том, что машинная модель, „отражающая сложности ре-

---

<sup>3</sup> Ж. П и а ж е, *Избранные психологические труды*, Москва 1969.

ального мира, должна строиться в виде достаточно большой совокупности отдельным образом сформированных данных – фреймов, представляющих собой модели стереотипных (часто повторяющихся) ситуаций<sup>4</sup>.

Представление знаний с помощью системы фреймов весьма плодотворно применительно к решению задач лингвистики, когнитивной психологии, дидактики. Реальная коммуникация представляет собой сферу неограниченной вариативности. Вместе с тем, тексты, обслуживающие коммуникацию, обладают рядом свойств, позволяющих, с одной стороны, формализовать их логико-семантические и структурно-композиционные характеристики, а с другой – использовать их модели в процессе формирования коммуникативной компетенции обучаемых.

Подобно тому, как перед специалистом по искусственному интеллекту стоит задача уменьшения числа программ, входящих в модель мира, при сохранении общего объема знаний о нем, так перед методистом стоит задача оптимизации учебного процесса через упорядочение, минимизацию и структурирование программ обучения. Лучшего инструмента для реализации этой задачи, чем концепция фрейма, нет. Именно поэтому фреймовый подход является структурно и содержательно организующей внутренней формой предлагаемых исследований.

---

<sup>4</sup> М. Минский, *Фреймы для представления знаний*, Москва 1979, с. 124.