

УДК 378.147.016:811.161.1] – 057.87– 054.6

**Корреляция национальных методических традиций
и стратегий обучения русскому языку
иностранннх студентов в вузах Украины**

Хейлик В.Д.

*Запорожский государственный медицинский университет,
г. Запорожье, Украина*

В статье описываются приёмы гармонизации довузовского когнитивного учебного опыта иностранцев и лингводидактических технологий формирования коммуникативной компетенции в условиях украинских вузов неязыкового профиля на основе национально ориентированного подхода.

Ключевые слова: *регионально-психологические особенности, учебные стратегии.*

Обучение иностранных студентов русскому языку как средству получения учебно-профессиональной информации в украинских вузах в последнее время претерпевает серьёзные изменения, связанные с вхождением в европейское образовательное пространство в контексте Болонского проекта. Увеличение количества полинациональных (смешанных) групп в условиях начального обучения серьёзно актуализирует проблему нивелирования интерферирующего воздействия системы родного языка учащихся на их произношение, лексико-грамматические навыки и соблюдение этикетных норм в речевой деятельности. Однако не менее важным нам видится учёт как этнокультурных расхождений (определение точек соприкосновения или различия между принятой у нас лингводидактической моделью и своеобразием учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся различных регионов), так и преодоления определённой биполярности между европейской (в т.ч. американской) и характерными для стран Ближнего и Дальнего Востока, Африки и Юго-Восточной Азии специфическими национально-методическими традициями обучения языкам. Это и определило *актуальность* данной работы.

Целью статьи является анализ особенностей учебной деятельности носителей методических традиций перечисленных регионов и приёмов переориентации на устоявшиеся в нашей парадигме учебные стратегии формирования коммуникативной компетенции на основе этноориентированной модели обучения РКИ.

Проблеме систематизации методов и принципов овладения языком, способностей к его изучению и необходимых учебных умений уделялось пристальное внимание в трудах отечественных и зарубежных исследователей (М.Н. Вятютнев, А.Р. Арутюнов, А.Н. Щукин, Е.И. Пассов, А.И. Зимняя, Р.Н. Кузьмина, А.В. Друзь, Д. Дэвидсон, О.Д. Митрофонова, А.В. Рябоконт и др.).

Так, М.Н. Вятютнев считает, что основой разработки стратегии овладения коммуникативной компетенцией было выявление психологами и методистами опреде-

лѐнных компонентов и характеристик, в сумме составляющих способности к изучению языка. Автор акцентирует внимание на наличии индивидуальных особенностей, хотя и допускает возможность при составлении учебников рассматривать факторы, связанные с особенностями овладения русским языком учащимися различных национальных контингентов, а также сложившиеся традиции в методике преподавания иностранных языков [1, с. 117-118].

По мнению Е.И. Пассова, любая человеческая способность является синтезом врождѐнного и приобретѐнного в процессе индивидуального развития. Чтобы успешно обучать иностранным языкам, нужно уметь учитывать, замерять уровень способностей учащихся и постоянно развивать их. Ученик, по мнению автора, часто не выполняет какое-либо задание только потому, что он не знает, как его выполнить, не владеет приемами выполнения. А из этого вытекает необходимость вооружить учащихся совокупностью необходимых приёмов учения и поведения. В качестве одного из средств обучения приемам учебной деятельности автор предлагает использовать "памятки". Под этим термином понимается вербальная модель приема учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять какие-либо учебные задания. По характеру представления содержания выделяются пять видов памяток: алгоритм, инструкции, совет, показ, стимул [5, с. 58, 106-107].

Сходной точки зрения придерживается Р.Н. Кузьмина, говоря о том, что «в случае несовпадения предлагаемых способов обучения студента нужно учить учиться, формируя его индивидуальный стиль деятельности. Преподаватель может это делать, рекомендуя студенту разные приѐмы и способы выполнения деятельности» [4, с. 107, 111].

И.А. Зимняя, подчеркивая в контексте личностно-деятельностного подхода к обучению важность формирования студента как субъекта учебной деятельности, указывает на необходимость обучения его умению учиться, планировать, организовывать свою деятельность. Такая постановка вопроса, по мнению исследователя, требует изначально определения наиболее эффективных учебных действий. В связи с этим необходимо решение следующих задач: составление программы выполнения учебных действий и четкая организация упражнений по их формированию. Сюда можно отнести приѐмы смысловой переработки текста, культуры чтения, запоминания, концентрации внимания, поиска дополнительной информации, подготовки к экзаменам, зачѐтам, семинарам, лабораторным работам, рациональной организации времени и общие правила гигиены труда [3, с. 70-71, 99].

Д. Дэвидсон и О.Д. Митрофанова призывают в рамках единого коммуникативного подхода реализовывать методический плюрализм, учитывать личностные цели и психологические характеристики учащихся. Под этим подразумевается разработка различных коммуникативных программ и технологий обучения. Исходя из осознания различных способностей учащихся к изучению языка, авторы критически относятся к подготовке учебников русского языка как иностранного без учёта разных стратегий и тактик овладения языком [3, с. 22].

Антропоцентрический подход, все увереннее занимающий передовые позиции в современных теории и практике преподавания иностранных языков, проявляется, прежде всего, в том, что в центр системы обучения ставится личность обучаемого во всей совокупности её внутренних свойств, устремлений и внешних проявлений, и задача методиста сводится к тому, чтобы выделить из всего многообразия факторов, определяющих специфику этнокультурного облика личности, те, которые окажутся

значимыми в учебном процессе и предложить такую модель, где образовательная специфика учащихся будет учитываться с целью оптимизации учебного процесса.

Анализируя зарубежные публикации в рамках условно именуемого «культурного профилирования» (cultural profiling), следует особое внимание обратить на «учебные стили» (learning styles) и «приёмы или способы учения» (study modes), поскольку «характерные стили учения и обучения наряду с языком признаются частью национальной культуры» [11, с. 8].

Многолетние наблюдения над контингентом приезжающих на учёбу в украинские университеты иностранцев позволили нам выделить наиболее типичные черты их характеров. В общем виде можно отметить следующие: стремление к метафоричности и образности в речи арабских студентов, что отличает их многословием, эмоциональностью и экспрессивностью, в отличие от студентов из стран центральной Африки (Нигерия, Кения, Танзания, Конго, Замбия и др.), которые излишне прагматичны – как в быту, так и в речи – сдержанны и максимально конкретны. И, что немаловажно, дистанцированы по отношению как к ближне-, так и дальневосточным студентам. Следует заметить, что и арабговорящие граждане существенно разнятся в силу исторических реалий. Так, на представителях стран Магриба (Марокко, Тунис, Алжир и др.) значительно отражается французская (а значит, европейская) образовательная система, в отличие от «сугубо восточных» сирийцев, ливанцев, египтян и иракцев.

Уместно и замечание суданского исследователя А.Х. Сумейи о том, что «арабоязычные социумы стран Магриба и Судан являются достаточно далекими по своим историческим, социально-экономическим, политическим, культурно-психологическим особенностям. Судан – это не "чисто арабская" страна. Для неё характерен определённый исторически сложившийся дуализм. Так, в силу различных причин, наиболее близкой страной арабского мира для Судана является Египет, при этом наибольшее "тяготение" существует у Судана к центрально-африканским странам. Даже из этих коротких замечаний можно понять, насколько Судан и суданцы отличаются от стран, расположенных на побережье Средиземного моря» [6, с. 13]

Учебная манера ближневосточных учащихся описана в работе Т. Дадли-Эванса и Дж. Свейлса. Они высказывают тезис о том, что различия в системах образования (европейской и арабской) есть не что иное как «разница поколений», так как методические постулаты и приёмы, широко применяемые в этом регионе сегодня, часто очень напоминают те, что были характерны для Запада полувековой давности: непререкаемый авторитет преподавателя, упор на усвоение знаний в форме, в которой они преподносились, стиль письма в традициях беллетристики и т.д.

Различают системы и отношение к религии. С одной стороны – секуляризм (межрелигиозная толерантность) западного образования, с другой – исламизированная восточная образовательная традиция, лежащая в основе подготовки к экзаменам. В частности, для Судана характерно специфическое механическое рутинное запоминание – дословный пересказ прочитанного вслух самому себе (идя из точки А до точки Б, студент вслух читает порцию материала, а возвращаясь обратно, воспроизводит прочитанное по памяти). Вторым способом запоминания является трудоёмкий процесс многократного переписывания материала. Как резюмируют авторы, знания, накопленные таким образом, не всегда воспроизводятся при селективном припоминании для приведения нужной в данный момент аргументации на экзамене, чаще всего отсутствует так называемая «ассоциативная память» [8, с. 96-98].

В отличие от арабов несколько пассивны в выражении своих мыслей представители Юго-Восточной Азии (Китай, Малайзия, Таиланд, Вьетнам и др.), для которых характерны боязнь «потерять лицо», что способствовало укоренению коллективного заучивания на основе зрительной наглядности с опорой на текст, хорового произношения и письменной фиксации. В соседних же Кампучии и Лаосе дети воспитывались на устной традиции восприятия как сказок, так и более крупных письменных произведений: назидательных сочинений, романов и религиозной литературы, что в определённой мере объясняет отсутствие навыков чтения.

Р. Хоукей и Ч. Накорнчай [9, с. 70-78] на контрастивной основе через призму изучения иностранного языка описали особенности тайской школьной системы. Культурный профиль контингента составлен из трёх отдельных групп факторов: *образовательно-методических* (состав групп из 35 человек и более; привычка к общеклассному обучению, хоровым ответам; отсутствие индивидуальных видов работ, семинарской или наставнической работы; ориентация сугубо на учебник, что принижает авторитет и методический уровень преподавателя, сдерживает развитие критических и креативных способностей учащихся; вьезшаяся традиция натаскивания на ответы к тестам и экзаменам на основе содержания учебника; дальнейшая профдифференциация на основе количества баллов и др.), *образовательно-культурных* (руководящая и контролирующая роль преподавателя на всех этапах обучения; привычка «учиться из ложечки», выполнять только пассивную роль в учебном процессе – прямое и безоговорочное усвоение презентованных преподавателем знаний, что не способствует формированию у учащихся уверенности в себе и самомотивации; механическое и рутинное учение как следствие перечисленных нюансов) и *общих характерных черт* (невозмутимость и спокойный нрав, традиция сдерживания чувств, тенденция «сохранения лица», основанная на отсутствии поводов для критики, воспринимаемой как оскорбление и др.).

В исследовании П. Харвея [10, с. 183-186] проанализированы китайские «методы учения», называемые в тексте также и «учебными стратегиями» (*learning strategies*), и характеризуются они следующими чертами: концентрация на интенсивном чтении как основе изучения языка, грамматической структуре языка в ущерб коммуникативно значимым аспектам речевой деятельности, механической зубрёжкой как основой усвоения знаний, широким использованием перевода как стратегии и учения, и обучения. По мнению исследователя, тяготение к печатному слову приводит, в основном, к выработке «экстенсивных навыков учения» (*extensive learning skills*).

В этой связи отметим, что учащиеся с европейскими традициями изучения иностранных языков, отличают: вербальное ассоциирование, контекстуальная догадка, анализ (членение, выявление взаимосвязей между частями, осознание принципов организации частей в целое; словообразовательный, контрастивный, языковой, семантический, этимологический текстовой анализ), формально-логическое абстрагирование (категоризация, классификация, концептуализация) и др.

Перспективными, в частности, для выходцев из дальневосточных стран могут быть моделирующие упражнения, целью которых является составление образов и моделей единиц обучения (фонетических и лексико-грамматических), что совпадает со склонностью к образным ассоциациям у представителей этого региона. Это *презентативные* (наблюдение за звуко-буквенным соответствием на основе *зрительной модальности* и нейрофизиологической моторики), *мнемические* (формирование оперативной и долговременной памяти), *образно-ассоциативные, прогности-*

ческие, ситуативные, аналитико-синтетические, имитативно-аналоговые, реконструктивные и др. задания, имеющие характер переориентационной стратегии от «визуальности к невизуальности» в овладении речевыми единицами, например, преодоление «сонорной глухоты» («Укнаина» и «Уклаина»), тяготения к «музыкальной» акцентуации и сингармонизму согласных в окончаниях («Наса унивелситета») или проблемы с шипящими («Холоса Мяса, да не наса!») у китайских студентов. В силу разнокодности двух языковых систем необходимость введения специальных тренировочных упражнений на развитие слуховой модальности становится очевидной.

Выводы. Полученные в результате проведенного исследования данные послужили мотивационной базой для отбора учебного материала, разработки этноориентированных подпрограмм и выбора проблематики гибких циклов занятий в аспекте организации учебного процесса в целом.

Стадиальность введения речевых единиц, чёткая алгоритмизация учебных действий с учётом этнокультурного потенциала студентов подводит преподавателя к постепенной унификации содержания и средств обучения. Таким образом, создаётся основа для формирования в дальнейшем на продвинутом этапе у учащихся этой категории профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в рецептивно-продуктивных комбинированных речевых актах (чтение-говорение, слушание-письмо), что в достаточной степени соотносится с их речевыми потребностями в условиях вузовского обучения.

Резюмируя сказанное, приведём слова китайского исследователя Чжао Юйцзян о том, что «русский язык – единственный из 10-12 ведущих мировых языков, который на протяжении последних 15 лет неуклонно утрачивал свои позиции во всех основных регионах мира, и в ближайшие 20 лет негативная тенденция, по мнению аналитиков, сохранится, если не будут приняты эффективные меры по поддержке русского языка, это касается и методики обучения русскому языку, которая во многом замкнута на внутриязыковых проблемах и пока еще мало учитывает этнолингвистические особенности других языков и этнопсихологические, этнокультурные характерные черты их носителей. Миф о трудности русского языка для изучения может быть развеян, в частности, исследованиями этнолингводидактического плана, которые реально будут способствовать сближению языков и культур и действенной межкультурной и педагогической коммуникации в образовательном пространстве» [7, с. 187].

Список литературы

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – М. : Рус. яз., 1990. – 144 с.
2. Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка : методический аспект / Д. Дэвидсон, О.Д. Митрофанова // РЯЗР. – 1990.– № 2. – С. 23-26.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 222 с.
4. Кузьмина Р.Н. К вопросу об индивидуальном стиле деятельности студента / Р.Н. Кузьмина // Пути интенсификации обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. – М. : Изд-во УДН, 1988. – С. 104-114.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.

6. Сумейя А. Х. Теоретические основы создания программы и национально ориентированного учебника для начального этапа обучения русскому языку в Судане : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Х. Сумейя. – М., 1998. – 170 с.
7. Чжао Ю. Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования на примере китайских учащихся : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Ю. Чжао. – М., 2008. – 297 с.
8. Dudley-Evans T., Swales J. Study modes and students from the Middle East / T. Dudley-Evans, J. Swales // *ELT documents*. – 1980. – No. 109. – p. 91-103.
9. Hawkey R., Nakornchai Ch. Thai students studying / R. Hawkey, Ch. Nakornchai // *TLT documents*. – 1980. – No. 109. – p. 70-78.
10. Harvey P. A lesson to be learned: Chinese approaches to language learning / P. Harvey // *ELT Journal*. – 1985. – Vol. 39. – No. 3. – p. 183-186.
11. Oxford P. *Language Learning Strategies* / P. Oxford // Heinle and Heinle, – 1990. – 342 p.

Хейлік В.Д. Кореляція національних методичних традицій та стратегій навчання російської мови іноземних студентів у ВНЗ України // Ученіє записки Тавричеського національного університета ім. В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації». – 2012. – Т.25 (64). – № 1. Частина 1. – С. 182-187.

У статті описуються прийоми гармонізації довузівського когнітивного навчального досвіду іноземців та лінгводидактичних технологій формування комунікативної компетенції в умовах українських ВНЗ немовного профілю на засадах національно зорієнтованого підходу.

Ключові слова: *регіонально-психологічні особливості, навчальні стратегії.*

Kheylik V. Correlation of national methodical traditions and strategies of Russian as a foreign language teaching in Higher Educational Establishments of Ukraine // Uchenye zapiski Tavricheskogo Natsionalnogo Universiteta im. V.I. Vernadskogo. Series «Filology. Social communications». – 2012. – V.25 (64). – № 1. Part 1. – P.182-187.

The article deals with the issue of methods of harmonization of pre-university cognitive educational experience of foreigners and lingvo-didactical technologies of communicative competence formations on the principles of nationally oriented approach in the conditions of Ukrainian Higher Educational Establishments of non-linguistic profile.

Key words: *regional psychological features, learning strategies.*

Поступила в редакцію 11.03.2012 г.