



УДК 81'243

Разработка технологии обучения в контексте межкультурной коммуникации с опорой на этнопсихологические особенности учащихся

Светлана Рубина,

кандидат педагогических наук, доцент,
Волгоградский государственный
педагогический университет, Россия

Преподаватели российских вузов, ориентирующиеся на коммуникативные методы обучения, сталкиваются с тем, что в китайской аудитории они зачастую малоэффективны. По стилю учебной деятельности китайские учащиеся традиционно ориентированы на пассивное восприятие информации, преимущественное внимание на занятиях по иностранному уделяется грамматике, чтению и переводу. Однако «современные процессы глобализации и межкультурного взаимодействия находят отражение в изменении восприятия учащимися и преподавателями иностранных языков национальных методических традиций. Эти изменения проявляются в корректировании прагматических установок, стремлении к повышению коммуникативности учебных занятий при изучении иностранного языка» [7].

Личностно-деятельностный подход к обучению, реализующий стратегию коммуникативности, вызвал возрастающий интерес методистов к личности учащегося. Все больше внимания уделяется вопросам технологии обучения, поиску эффективных приемов овладения языком. Исследователи доказывают необходимость учета этнопсихологических особенностей учащихся [2; 6] и национальных лингвометодических традиций [1; 3] в обучении РКИ. Обучение людей различной

этнической принадлежности требует учета закономерностей проявления их национальной психики, поскольку они влияют на восприятие и усвоение получаемых знаний, на степень эффективного приспособления учащихся к педагогическому процессу [5]. Национально-психологические особенности являются тем фундаментом, который лежит в основе поведения и поступков конкретных людей, национально своеобразного восприятия педагогических воздействий. Построение методики преподавания РКИ с максимальным учетом национально-специфических особенностей учащихся позволяет преподавателю лучше ориентироваться в разнообразных конкретных социально-психологических ситуациях, облегчает межнациональное общение, способствует оптимизации обучения.

В нашем случае (продвинутый этап обучения в условиях языковой среды) оптимальным, с нашей точки зрения, является использование сознательно-сопоставительного метода. Можно определить общую стратегию обучения как установку на сознательное овладение элементами коммуникативного поведения с опорой на соответствующие знания об особенностях данного поведения, имеющих в родной культуре обучаемых.

Цель обучения — определение содержания и разработка технологии обучения

в контексте МКК с опорой на этнопсихологические особенности учащихся — обуславливает использование сознательно-сопоставительного метода в его различных модификациях. В пользу данного метода говорит подход к обучению, которое опирается не на интуитивное, а на сознательное овладение языком.

Учет этнокультурного стиля учебной деятельности является одним из важных условий обеспечения интерактивности учебного процесса, так как универсализация технологии обучения без учета национальной специфики зачастую приводит к неэффективности учебного процесса. Представим специфику обучения РКИ в контексте МКК с учетом национальных особенностей китайской аудитории с отдельными фрагментами разработанной нами национально ориентированной технологии обучения.

Специфика познавательной деятельности китайских учащихся заключается в ориентации на ситуацию и контекст, отказе от логических операций, стремлении к действиям по аналогии, ориентации на визуальность и др. В процессе обучения китайцев русскому языку преподаватель может использовать зрительно-ассоциативный прием, прием ассоциативной беседы, прием учебной аналогии, дидактические игры и пр.

Например, используя зрительно-ассоциативный прием, преподаватель может предложить



набрать в рот воды

в качестве стимула картинк-опоры, которые ассоциируются с рядом слов, представленных в тексте. Так, увидев картинку с изображением рыбы, студенты без подготовки должны назвать как можно больше фразеологизмов, ассо-

цирующихся у них с этой картинкой: *как рыба в воде; ловить рыбку в мутной воде; биться, как рыба об лед; нем, как рыба* и т.д. При этом важно учитывать то, что у китайцев могут быть и другие ассоциации. Если рыба у русских считается, прежде всего, молчаливым существом и с ней часто сравнивают молчаливого человека (нем, как рыба), то в Китае молчаливого человека сравнивают с закупоренной бутылкой (*shou ko ru ping*). Поэтому при выполнении задания: «*Прочитайте фразеологизмы. Постарайтесь понять их смысл, опираясь на рисунки*» [5]. Китайские студенты поняли смысл фразеологизма *набрать в рот воды*, но у них возник вопрос: «А почему на рисунке изображена рыба?».

На китайских поздравительных открытках часто можно увидеть изображения рыб, что символизирует пожелания благополучия и материального благосостояния (в китайском языке слова «рыба» и «излишек» являются омофонами).

Для развития компетенции межкультурного общения целесообразно использовать прием коллажирования, который позволяет сконцентрировать внимание учащихся на ключевом понятии, выделить его и наглядно показать соотносительность с ним родственных, сопутствующих ему понятий, раскрыть их содержание.

По форме коллаж напоминает плакат или стенгазету. В центре находится ключевое понятие — ядро, а вокруг него располагаются понятия-спутники, составляющие его фоновое окружение. При этом преподаватель может использовать фотографии, рисунки и другой материал.

Например, при изучении темы «Москва — столица России» ключевым словом является *Москва* — его помещают в центр. Затем следует аудирование или ознакомительное чтение текста, раскрывающее содержание рассматриваемого лингвострановедческого явления. После этого производится проверка понимания воспринимаемой информации с помощью вопросов. Попутно происходит фоне-

тическая обработка национально окрашенной лексики. Постепенно основное понятие обрастает сопутствующими ему понятиями-спутниками, раскрывающими его содержание и составляющими его страноведческий фон. Здесь могут быть русские пословицы и поговорки, например: *Москва не сразу строилась, Москва от копеечной свечки сгорела, Кто в Москве не бывал, красоты не видал* и др., названия достопримечательностей Москвы: *Кремль, Храм Христа Спасителя, Красная площадь, Царь-колокол, Останкинская башня, Метрополитен* и др.

В коллаже могут быть представлены литературные ассоциации: стихотворения М. Ю. Лермонтова «*Кто видел Кремль в час утра золотой...*», А. С. Пушкина «*Москва, Москва, как много в этом звуке...*»; художественные фильмы: «*Москва слезам не верит*»; песни: «*Дорогая моя столица, золотая моя Москва*» и др.

На следующем этапе происходит более близкое ознакомление с понятиями-спутниками (МГУ, Арбат и т.д). Может быть предложена работа с толковыми и лингвострановедческими словарями, справочниками. Учащиеся комментируют собранную ими лингвострановедческую информацию. Такую работу целесообразно проводить, разделив группу на микрогруппы, организовав совместную деятельность учащихся. В конце работы преподаватель предусматривает создание новых условно-речевых ситуаций на основе изучаемого материала [4].

Работа по составлению коллажа может быть построена так же, если позволяет материал, и таким образом, что вначале, по ходу чтения текста, ключевое понятие обрастает понятиями-спутниками, относящимися к русской культуре, а затем вокруг того же ключевого слова составляется фон, иллюстрирующий родную культуру учащихся. На основе коллажа могут быть составлены как монологи, так и диалоги.

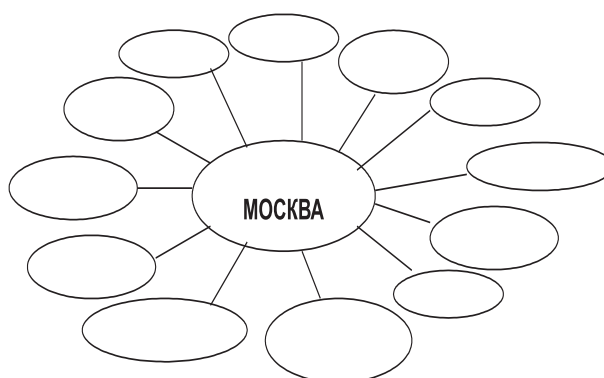
В процессе обучения РКИ могут быть использованы различные виды коллажей.

Например, коллаж (ассоциограмма) типа «солнышко» [8, с. 59-61].

1. В центре коллажа находится ключевое понятие — ядро, от него расходятся «лучи» (ассоциации учащихся, связанные с ключевым понятием):



2. Коллаж типа «белые пятна». В данном коллаже имеются свободные пустые места. Учащимся предстоит определить, каким именно сведениям отводится свободное место:



3. Коллаж типа «закрытое ядро». После знакомства со всем фоном коллажа, учащиеся определяют ядерное понятие:



Поскольку национальные лингвометодические традиции в Китае ориентированы не на логические, а на компенсационные стратегии, большое место в процессе обучения следует отводить работе по развитию дискуссионных умений. Китайские студенты обычно не испытывают особых трудностей при высказывании своих мыслей в рамках традиционных разговорных тем. В то же время практика показывает, что многие из них затрудняются вести дискуссию на русском языке при обсуждении различных проблемных ситуаций. Объясняется это, на наш взгляд, тем, что такое обсуждение требует определенного владения дискуссионными умениями.

Ведение дискуссии предполагает не только высокий уровень владения языковым материалом (лексикой, грамматикой), но и соответствующими мыслительными действиями, операциями. Речевые дискуссионные упражнения рекомендуется выполнять до обсуждения проблемных ситуаций. Они выполняют роль упражнений, подготавливающих учащихся к ведению дискуссии на русском языке. При обучении следует использовать не один какой-либо вид речевых дискуссионных упражнений, а их комплекс. Это речевые дискуссионные упражнения на основе использования *понятий; суждений; упражнения с умозаключениями*, а также на основе *приемов мышления*. При отборе речевого материала для этих упражнений необходимо ориентироваться на содержание тех проблемных ситуаций, которые предполагается обсуждать на занятиях. Дальнейшее развитие дискуссионных умений происходит при обсуждении проблемных ситуаций, в процессе которого происходит активное взаимодействие преподавателя и студента, а также

взаимодействие учащихся между собой по тематике изучаемого предмета, т.е. происходит интерактивное общение.

Таким образом, учитывая этнопсихологические факторы и национальные методические традиции, преподаватель должен стремиться к созданию такой организации обучения, которая обеспечила бы высокий уровень межкультурной компетенции учащихся.

Литература

1. Бобрышева И. Е. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку как иностранному китайских учащихся в условиях русской языковой среды (нач. этап) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Е. Бобрышева. — М., 1996. — 19 с.
2. Глебова Н. Н. Учет национально-психологических особенностей учащихся в методике преподавания РКИ : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Глебова. — М., 1990. — 20 с.
3. Друзь А. В. Учет национальных методических традиций в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях русской языковой среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Друзь. — М., 1992. — 23 с.
4. Костина И. С. Перспектива-3 : пособие для иностранных слушателей краткосрочных курсов русского языка / И. С. Костина, Н. Н. Александрова, Т. И. Александрова, Е. Б. Богословская. — СПб., 2000. — 72 с.
5. Крысько В. Г. Этническая психология / В. Г. Крысько. — М., 2004.
6. Харченкова Л. И. Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному / Л. И. Харченкова. — СПб., 1997.
7. Череповская И. Б. Учебное пособие интерактивного типа для краткосрочных курсов РКИ (продвинутый этап обучения) : дис. ... канд. пед. наук / И. Б. Череповская. — М., 2005.
8. Яковлева Л. Н. О некоторых приемах работы с лексическим материалом на уроках немецкого языка / Л. Н. Яковлева // Иностр. языки в школе. — 1992. — №2. — С. 59–61.

17.10.2011