

РАЗРАБОТКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Освещена сложившаяся ситуация в образовательной ипостаси и рассмотрены теоретические и методические аспекты обучения русскоязычному общению, которые максимально способствуют социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах. Только при личностном уровне понимания и групповой форме сотрудничества представляется возможным овладение иноязычными речевыми умениями в личностно-ориентированной коммуникации, которая снимает барьеры не только языковые, но и психологические в отношениях молодых людей и промотирует адекватный диалог культур.

Ключевые слова: речевой стимул; личностно-ориентированное общение.

Определяющим направлением международной политики сегодня, в частности в сфере образования, признается диалог культур, важными условиями которого являются толерантность, способность правильного восприятия особенностей иных доминант, ментальности. В современных условиях в вузах России обучается огромное количество иностранных студентов. Проблем в общении у представителей США и Европы практически нет. Они вызывают у нас неизменный интерес, их окружают даже большим вниманием, чем на родине. У восточных народов, особенно КНР, дружеских контактов с нашими студентами значительно меньше. При этом представители Республики Кореи и Вьетнама не так многочисленны, как студенты из КНР, и хотя традиционно поддерживают тесные контакты со своими соотечественниками, но с большей легкостью они общаются с россиянами. Гораздо меньше русских приятелей или знакомых у студентов из Китая, особенно у тех, кто обучается по программе «2+2», т.е. два года учится на родине и приезжает в Россию на третий курс, продолжая учебу в мононациональных группах. Они держатся вместе, проживают в одном общежитии, с соседями по комнате – соотечественниками. Все это приводит к тому, что они общаются в основном между собой. Еще одна особенность сообщества, как правило, заключается в том, что студенты одной группы не знают, как зовут студентов другой группы. Общение между студентами с разных факультетов минимально. Даже в футбол играют только «со своими». Этой привязанностью объясняются многочисленные просьбы о переводе к «своим», после того как при приезде в Россию на третьем курсе происходит перегруппировка. Китайские студенты, обучающиеся по программе «2+2», изолированы. Несмотря на титанические усилия, которые прилагают их преподаватели, Центр социокультурной адаптации иностранных студентов, Молодежный центр вуза, уделяющий этой проблеме большое внимание, они испытывают трудности именно в установлении простых неформальных отношений со сверстниками. Большинство китайцев отмечает, что круг русских друзей у них невелик, что иногда они чувствуют негативное отношение к себе со стороны местных жителей. Несмотря на изучение русского языка и постижение русской культуры, они не сливаются с нашей средой, не интегрируются в российское студенчество.

Почему это происходит? Ведь мы страна, в которой проживает 168 этносов, нация, которая на протяжении всей своей истории выступает за интернационализм и

дружбу народов. Конечно, китайцы сильно отличаются от русских, и не только внешне. Это совершенно иная культура, с иными понятиями, что хорошо, что плохо, что смешно, что не смешно, что страшно, что нет [1. С. 17]. Китайские студенты, по сравнению с нашими, подростки. Они менее продвинутые, с ними сложно говорить «о взрослом», и это не из-за языкового барьера. В России у них по китайским меркам слишком много свободы. Если на родине они могли посещать рестораны, передвигаться на такси, то у нас это все очень дорого. Ночные клубы – далеко небезопасны. Многие русские очень мало знают современный Китай. Нельзя считать полноценным визитом в страну столь распространенные шоп-туры, во время которых россияне сталкиваются лишь с одной категорией – торговцами. О том, как далеки наши соотечественники от понимания того, что представляет собой эта группа иностранных студентов, заставила задуматься стажировка в Китае по программе «2+2». Студенты, посетившие университет, увидели совсем другой Китай и других китайцев. Они узнали, что их национальное гостеприимство ни в чем не уступает нашему, общались с ними, как со своими друзьями, имеющими такие же проблемы, занимающимися тем же делом.

В исследовании нами предпринимается попытка разрешения поставленной проблемы. Китайские группы достаточно большие, и обучение отдельно от русских вполне оправдано. В процессе занятий преподаватели имеют возможность учитывать языковой барьер и национальные особенности аудитории. Именно обучение русскому языку как иностранному в первую очередь должно способствовать социокультурной адаптации. Нами доказывается, что в рамках учебных предметов именно русскоязычное межкультурное личностно-ориентированное общение будет промотировать решение вопроса социокультурной адаптации иностранных студентов. Личностными Б.Ф. Ломов называет такие формы коммуникации, в которых предмета деятельности, внешнего по отношению к взаимодействию репликантов, нет, или же он играет лишь инструментальную роль [2]. Движущей силой личностно-ориентированного диалога является та ценность, которую собеседники представляют друг для друга. Такая коммуникация возникает в случаях социального, интеллектуального, эмоционального «заражения», а не тогда, когда подключение речевого контакта наиболее экономно, процессуально необходимо. Объекты, которые так или иначе вовлечены в интеракцию, играют

лишь роль посредников или знаков, на языке которых субъекты раскрывают себя друг другу. Они идут вглубь, все полнее и точнее взаимно моделируя коммуникативно-, культурно-значимые особенности и понятные возможности.

В обучении следует учитывать, что при одинаковых социальных задачах средства и протекание общения могут быть различными в зависимости от психологической ориентации. Личностно-ориентированная коммуникация представляет собой беседу, роли говорящего и слушающего постоянно меняются [3]. Для этой разновидности общения естественны обмен впечатлениями, суждениями. Следовательно, можно наблюдать инверсию, грамматическую и лексическую недоговоренность, употребление упрощенных и эллиптических синтаксических конструкций, более эмоциональное оформление высказывания. Компенсацией указанных отклонений, обеспечивающей взаимопонимание, является использование мимики, жестов и других приемов, которые способствуют взаиморегуляции речевого и неречевого поведения. Это предопределяет наличие большого количества оценок, собственных примеров, интерпретаций, риторических вопросов, выводов.

Непосредственное отношение к методике преподавания русскоязычного межкультурного личностно-ориентированного общения имеют и другие его характеристики. В связи с его особенностями педагогу важно продумывать не только дидактико-коммуникативный компонент в процессе объяснения, постановки вопросов, дачи упражнений, заданий, но и в определенной степени программировать вербальные и невербальные действия иностранных учащихся, исходя из уровня их подготовки и индивидуальных потребностей.

Концепция обучения общению на основе общения имеет определенную специфику, которая заключается в том, что понимание/непонимание речи имеет ряд уровней и градаций. В истоке лежит идея иерархической упорядоченности материального мира, из чего следует, что любая форма движения представляет собой неоднозначный процесс. Всякое восприятие заключается в смене ряда ступеней, каждая предыдущая из которых является собой психическое состояние более общего характера, а каждая последующая – более дифференцированное. Понимание, как известно, – результат рецепции иноязычной речи и носит также ступенчатый характер [4]. Единой точки зрения на проблему уровней понимания не существует (Н.Г. Морозова, А.А. Смирнов, В.А. Артемов, А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, З.И. Клычникова). Уровни понимания рассматриваются применительно как к чтению, так и аудированию. Различия рецептивных видов речевой деятельности отмечаются в реализации устной и письменной речи, психологической структуре, функциональных особенностях и свойствах генезиса (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Н. Лурия). Поскольку для нашего исследования непринципиален характер проявления материала, мы придерживаемся точки зрения З.И. Клычковой, которая считает, что они универсальны [5]. Представителями психологической и методической наук подчеркивается сходство рецептивных видов речевой деятельности – аудирования и чтения, в основе которых лежит одна и та же функциональная

направленность: восприятие, понимание и активная переработка информации, содержащейся в устных или письменных сообщениях (И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, З.А. Кочкина, Б.А. Лапидус и др.).

На основании анализа научной литературы и в связи с поставленной проблемой обосновываем позицию относительно выделения уровней понимания текста, содержащего субъективно-значимую информацию и провоцирующего личностно-ориентированное общение. Понимание аутентичного текста включает: восприятие прямого поверхностного значения; соотношение лингвистического материала с ситуацией общения и выявление эксплицитно-выраженной информации; раскрытие субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений; переработку имплицитно-выраженной информации, ее дальнейшее осмысление и ответная реакция. Это, на наш взгляд, можно соотнести с двумя основными уровнями понимания – лингвистическим и смысловым, мотивирующим коммуникацию.

Лингвистический уровень определяет распознавание языка текста, содержания сообщения. Для нашего исследования приоритетна личностная заинтересованность студентов в текстовом материале. Личностная заинтересованность способствует своевременному подключению механизма вероятностного прогнозирования (термин Н.И. Жинкина, 1958) – способности отличать новое от старого, главное от второстепенного, предугадывать новое при опоре на известное. От развития механизма вероятностного прогнозирования зависит скорость процесса слушания или чтения, глубина проникновения в содержание воспринимаемых текстов. Реципиент чаще всего прогнозирует наиболее часто встречаемые им слова и словосочетания, обозначающие личностно-значимые для него объекты [6. С. 88].

Однако понимание текста не сводимо к лингвистическим или логическим операциям. Даже высокий уровень владения языковым материалом, речевыми навыками оказывается недостаточным для проникновения в смысловое целое текста, которое достигается «не через раскрытие значения неизвестных слов, а через постижение контекстной ситуации» [7]. Поскольку в связи с текстом мы обучаем именно личностно-ориентированному общению, особый интерес вызывает уровень смыслового понимания, который в нашем случае предполагает актуализацию субъективно-значимой информации и сопровождается соотнесением ее с собственной позицией, оценкой, а также комментированием и обсуждением. Понимание смысла включает интерпретацию на уровне концептов, составляющих систему мнения. Поэтому только личностный уровень понимания обеспечивает обратный перевод содержания текста на «идиолект» адресата с использованием социально выработанных и закрепленных в языковых формах эталонов, норм и смыслов, с привлечением индивидуальной системы ценностей, знаний, ассоциаций, опыта, что позволяет выявить субъективно-значимую информацию, служащую речевым стимулом личностно-ориентированного общения.

В рамках нашего исследования восприятие аутентичного текста специфично в том плане, что обязательным фактором является подключение социокультурного компонента коммуникативной компетенции. Суще-

ственная проблема связана с предметным содержанием текста, отражающего непривычную для иностранных студентов культуру нашей страны, новые для учащихся факты из области науки, техники и т. д. Преподавателю необходимо обеспечить некоторую степень знакомства с контекстом, в котором применяется русский язык, с правилами социального поведения носителей языка, их историей. Понимание может быть достигнуто лишь при условии того, что реципиент, взаимодействующий с нашей культурой и выдающий ее через призму своей локальной культуры, овладеет не только языковым «кодом» отправителя. Педагогу необходимо мотивировать активную умственную позицию китайского студента, мобилизацию всех его способностей, опыта эмоциональных переживаний, образных представлений для того, чтобы проникнуть в смысл сквозь трудности иноязычной формы и чуждой сознанию ученика социокультуры.

Предложенная методика обучения предполагает интерактивную природу общения. В соответствии с понятием на первый план выдвигается взаимодействие, помещенное в социокультурные условия конкретной речевой ситуации, насыщенной индивидуально-психологической окраской. В исследовании обосновывается необходимость смены социальной формы организации обучения личностно-ориентированному общению и перехода от фронтального к групповому, партнерскому сотрудничеству между преподавателем и учащимися-иностранцами. Приоритетные признаки педагого-центрированного фронтального занятия не оценимы при овладении отдельными аспектами иностранного языка, однако при обучении общению они становятся методической препоной формирования таких параметров, как креативность, сопричастности, самостоятельность, автономность; способности кооперироваться и конфронтировать; а следовательно, развития основных продуктивных речевых умений в личностно-ориентированном общении. Однако смена социальных форм организации является задачей многогранной и более сложной, чем уточнение предлагаемых преподавателем установок и формулировок заданий. Она неизбежно влечет за собой изменение видения и понимания всего учебного процесса, пересмотр роли его участников, выстраивание новой линии интерактивности.

Современные отечественная и зарубежная парадигмы овладения иностранным языком настоятельно требуют удовлетворения потребности в перевоплощении наставника – посредника в передаче информации в опытного партнера, тьютора, «менеджера учебных возможностей». Однако автономия обучающегося (*Lernerautonomie*) не снижает уровень ответственности педагога за достижение результатов в формировании умений в личностно-ориентированном общении. Напротив, поле деятельности учителя возрастает в связи с необходимостью возникновения новых функций в рамках интерактивного сотрудничества. Так, например, ученый В. Бертхер предлагает введение двух-четырёхстороннего договора о сущности иноязычного речевого взаимодействия в группе [8]. Соглашение составляется на уроке, предшествующем групповой работе, обсуждается на русском языке и обязательно фиксируется в письменной форме. Оно затрагивает следующие аспекты: цели, обязательства ученика в совместном проекте,

функции преподавателя, роли в продуцировании неподготовленного, свободного речевого высказывания, признаки, свидетельствующие о достижении поставленной задачи. Важным при составлении договора является индивидуальное участие каждого учащегося, находящее выражение в вербальном содействии, обсуждаемом и вносимом в проект. После того как состоится первая интенсивная фаза группового взаимодействия, соглашение вновь дискутируется, некоторые пункты сохраняются, другие, напротив, претерпевают изменения.

Педагогическая функция оценивания всегда вызвала интерес в теории и практике. Актуальной остается эта проблема и в рамках рассмотрения группы. Распространенной является точка зрения, согласно которой «нужно проверять индивидуальный учебный прогресс и результаты. Важную роль играет не только групповой речевой или некоммунитивный продукт, но и вклад каждого отдельного ученика, т.к. каждый должен внести индивидуальную ответственность и участвовать в достижении успеха» [8. С. 214]. Мы не разделяем приведенной точки зрения и в своем видении интерактивности дистанцируемся от вышеназванных выводов. При таком подходе группа перестает функционировать как команда (*team*), партнерство утрачивает свои социопсихологические признаки, превращается в конкурентно-ориентированное соревнование, и весь коллектив в скрытой форме по сути возвращается к фронтальной форме организации обучения. На наш взгляд, преподавание иностранного языка предлагает вариативные возможности для индивидуального оценивания, в рамках же работы в группе оно не соответствует поставленной в исследовании цели овладения умениями личностно-ориентированного общения.

Характеризуя речевое взаимодействие обучающегося, предлагается обратить внимание на такие распространенные в настоящее время в коммуникативной лингвистике понятия, как когеренция и коммуникативная инициатива. Глобальная когеренция проявляется во взаимодействии стратегий в «удачно разыгранном» диалоге, в котором все ходы участников соответствуют их общим намерениям [9. С. 273–274], высказывания соотносятся с планом коммуникации: обмен речевыми содержаниями обусловлен сценариями, когнитивными схемами интерактантов. Глобальная тематическая когеренция заключается в повторении определенных «мотивов» и «тем»: ключевых объектов, фактов, верований, социальных представлений, эксплицитно и имплицитно выраженных. Инициативная стратегия учителя при этом предполагает функцию лингвистической и речевой поддержки учащихся, контроля за соблюдением социально-психологических норм общения: установление и регулирование тональности, сокращение или увеличение дистанции между коммуникантами, распределение ролей, определение последовательности действий вербальных партнеров. Важную роль при этом играют речевые действия, служащие средством создания и поддержания процедурного стандарта взаимодействия в малой группе.

Подводя итоги, позволим себе акцентировать внимание на следующих педагогических аргументах в пользу групповой формы социальной организации обучения русскоязычному общению иностранных студентов:

- групповая работа мотивирует иноязычное устно-речевое общение обучающихся;
- способствует позитивному психологическому климату;
- создает условия для реализации индивидуальных потребностей каждого учащегося;
- ученики обладают большей возможностью говорить на иностранном языке в той ситуации, когда они общаются друг с другом, а не с учителем, который для них является носителем языка;
- на практике активнее усваиваются различные лингвистические образцы и модели;
- предоставляется возможность продуцировать новое, оригинальное, свободное высказывание и воспринимать устно-речевое содержание, что соответствует формированию индивидуально-речевого опыта.

Групповое и партнерское сотрудничество при реализации методики исследования промотирует возрастание мотивации в коммуникативной ситуации, развитие иноязычных речевых умений инициативного ре-

лицирования, аргументирования, т.е. кооперативного, толерантного общения.

Таким образом, только при личностном уровне понимания и групповой социальной форме обучения мы можем стимулировать студентов-иностранцев к вербальной эквилибристике, самостоятельному, креативному речевому содержанию, что обеспечивает их русскоязычное личностно-ориентированное общение, способствующее межкультурным контактам и взаимодействию обучающихся разных стран и национальностей. Это является совершенно необходимым условием бытия людей, формирования их культурного потенциала, который неминуемо включает в себя многообразие субъективно-ориентированных мыслей, поскольку при знакомстве со спецификой других народов свои знания обогащаются чужим опытом. В заключении мы акцентируем внимание на переориентации вектора иноязычной подготовки в сторону сочетания и взаимосвязи традиционной коммуникации, а также межкультурной компетенции и личностной направленности в общении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Методология* обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Томск: Изд-во ТПУ, 2008. Т. 2. 78 с.
2. *Ломов Б.Ф.* Общение как проблема общей психологии. М.: Просвещение, 1975. 134 с.
3. *Леонтьев А.А.* Психология речевого общения. М.: Просвещение, 1975. 109 с.
4. *Смирнова Л.П.* Уровни понимания иноязычного речевого сообщения на слух и способы контроля их сформированности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 45 с.
5. *Клычникова З.И.* Психологические особенности восприятия и понимания иностранной речи (психология чтения): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: Наука, 1977. 56 с.
6. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам. М.: Наука, 1991. 76 с.
7. *Методика* обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. М.И. Гез, М.В. Ляховичко, А.А. Миролобова и др. М., 1982.
8. *Schwerdfeger J.* Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Kassel; Muenchen, 1998. 142 s.
9. *Макаров М.А.* Языковое общение в малой группе: опыт интерпретативного анализа дискурса: Дис. ... д-ра филол. наук. Тверь, 1997. 54 с.

Статья представлена научной редакцией «Психология и педагогика» 4 апреля 2011 г.