

На правах рукописи



БОБРЫШЕВА Ирина Евгеньевна

КУЛЬТУРНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СТИЛИ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Специальность 13.00.02 - теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва 2004

Работа выполнена на кафедре методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Научный консультант: доктор педагогических наук,
профессор Ю.Е. Прохоров

Официальные оппоненты: доктор филологических наук,
профессор И.А.Стернин

доктор педагогических наук,
профессор А.Д. Дейкина

доктор педагогических наук,
профессор Л.И. Харченкова

Ведущая организация: Российский университет дружбы
народов

Защита состоится «13» 10 2004 г. в «10» ч. в зале
Ученого совета на заседании диссертационного совета Д 212.047.01 Государ-
ственного института русского языка им. А.С. Пушкина по адресу: 117485,
Москва, ул. Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Государственного
института русского языка им. А.С. Пушкина.

Автореферат разослан «13» 09 2004 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук



В.В. Молчановский

2005-4
14196

845032

3

Актуальность исследования. Задачи развития, совершенствования и оптимизации методов обучения иностранным языкам в последнее время все больше ориентируют на гуманизацию самого процесса обучения. Учет национально-культурной специфики иностранных студентов и, в частности, культурно-типологических стилей их учебно-познавательной деятельности - пример проявления данных тенденций в практике преподавания русского языка как иностранного. Гуманистическая направленность, а также недостаточная разработанность указанной проблематики в методике обучения РКИ делают представляемое исследование **актуальным**.

Объектом исследования послужила учебно-познавательная деятельность студентов европейского (Германия, Франция, Англия и др.) и дальневосточного (Япония, Корея, Китай и др.) регионов в овладении иностранными языками, а **предметом** - ее культурно-стилевая организация.

Основная цель работы - исследовать учебно-познавательную деятельность различных этногрупп учащихся в овладении русским/иностраным языком, определить способы формализации культурного своеобразия и пути реализации его в учебном процессе.

Гипотеза. Предпринятое исследование направлено на верификацию гипотезы, которая состоит в том, что процедура формирования национально ориентированных моделей обучения иностранных студентов русскому языку будет облегчена, если за основу взять метаэтнический (термин Л. Гумилева) уровень - исследование стилевой организации учебно-познавательной деятельности не отдельных этнических групп, а их совокупностей (представителей метаэтносов), объединенных на основе принципов общности культурно-исторического пути развития и территориальной близости проживания этносов, к которым они принадлежат.



Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие задачи:

- определить алгоритмы учебных действий, лежащих в основе процесса овладения иностранными языками учащимися различных стран;
- изучить и раскрыть психологическую основу механизмов, обуславливающих стилевую организацию учебно-познавательной деятельности в овладении иностранными языками;
- исследовать социокультурную составляющую стилевой организации учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся;
- дать этнометодическое определение ряду понятий, сопряженных с культурно-стилевой организацией учебно-познавательной деятельности;
- формализовать полученные экспериментальные данные в виде культурно-опосредованных стилей учебно-познавательной деятельности;
- разработать перечень общих методических рекомендаций по учету выявленных стилей;
- исследовать общий потенциал средств обучения и методического аппарата на предмет возможной их коррекции с учетом формализованных научных данных;
- выявить и системно исследовать основную структурную единицу, которая позволит осуществлять методическую коррекцию, а в перспективе - формировать национально ориентированные модели обучения русскому/иностранному языку;
- разработать специализированный методический курс по обучению моделированию учебного процесса с учетом выявленных стилей.

Общетеоретической основой исследования послужат теория деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и теория культурно-исторического развития психики (Л.С. Выготский и др.).

Поставленная цель, задачи и гипотеза потребовали разработки комплексной методики исследования:

теоретические методы:

- структурно-функциональный и компаративный анализ;
- описательно-аналитический метод (анализ нормативных документов, учебных программ, учебников и т.д.);
- метод системного моделирования;

прагматические методы:

- эксперимент;
- метод статистической обработки данных;
- социально-педагогический метод (наблюдение, опросы учащихся с целью уточнения полученных экспериментальных данных; наблюдение за реальной учебно-познавательной деятельностью иностранных учащихся в процессе овладения ими русским/иностраным языком);
- метод системного описания (формирование системы навыков и умений, системы упражнений и заданий и т.д.).

Научная новизна работы состоит в том, что в ней проблема учета национально-культурной специфики иностранных учащихся решается на метаэтническом уровне - уровне сопоставления регионов. Это позволяет взглянуть на рассматриваемую проблему широко и получить новые данные о потенциале исследуемых этногрупп.

Разработан новый подход к анализу и коррекции методического аппарата, использующегося в практике обучения русскому/иностранному языку. На основе полученных теоретических и экспериментальных данных сформиро-

ван новый для методики РКИ курс, призванный обучать будущих преподавателей-русистов структурировать учебный процесс с учетом этноспецифики иностранных учащихся.

Кроме того, предложен и обоснован ряд научных понятий, таких как «культурно-психологическая система», «коллективный субъект», «коллективная/этногрупповая деятельность», «стиль учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся», «метаэтническая группа», «нормативное действие», «этнокультурное моделирование» и др.

Новым является также то, что в диссертации:

- четко разграничиваются исследовательские уровни и определяется наиболее перспективный из них для этнокультурных разработок;
- обосновывается правомерность проведения исследований этноспецифики иностранных учащихся с позиции коллективной (групповой) деятельности или исследований с учетом поведенческих ориентации этнического коллектива, что является новой тенденцией в теории деятельности;
- выявлены доминирующие в культурах способы оперирования учебным материалом в овладении иностранными языками;
- расширено понимание механизма (рече)мышления: разграничение его как универсального механизма, с одной стороны, и как культурно-нормативного варианта в практической реализации, с другой (т.е. как общефункциональное и актуальное);
- преодолены ограничительные рамки функционализма, доминирующего в отечественной психологической (и, как следствие, в лингводидактической) науке;
- предложена схема этнометодического анализа;
- эксплицирована идея бивалентной (двухкомпонентной) системы введения и отработки учебного материала в национальных группах.

Положения, выносимые на защиту:

1. Для оптимальной реализации текущих задач учета этнокультурной специфики учащихся в обучении РКИ можно подходить к их решению с позиции коллективного субъекта (понятия: «коллективный субъект», «этногруппа», «коллективная деятельность»).
2. Для создания национально ориентированных моделей в обучении РКИ перспективен комплексный подход, сопряженный с оппозицией на уровне метагрупп, представляющих метаэтноты (совокупности этносов, в свою очередь, объединенных по принципу культурного родства и территориальной близости проживания) (понятия: «метагруппа», «метаэтнический уровень»).
3. Учебно-познавательная деятельность иностранных учащихся в сопряжении с культурой поддается стилевой формализации (понятия: «культурно-типологический стиль», «стиль этнотипа учащихся»),
4. В качестве методологической основы культурно-стилевой организации целесообразно брать понятие «стиль учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся».
5. Структурными единицами учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся являются нормативные для культуры действия (понятие: «нормативные действия»).
6. Коррекцию методического аппарата можно осуществлять на основе выявленных алгоритмов нормативных для культур действий (понятие: «алгоритм нормативных действий»).

Понятийный аппарат, используемый автором:

1. *Этногруппа* - это объективированный образ мононациональной учебной группы, характеризующейся набором культурно-специфичных признаков, проявляющихся в ее учебно-познавательной деятельности.

2. *Метаэтнос* - совокупность этносов, выделенная на основе общности культурно-исторического пути развития и территориальной близости проживания входящих в нее этносов (региональное образование).
Метаэтническая группа - совокупность этнических групп, характеризующихся общностью культурно-специфичных признаков стиля учебно-познавательной деятельности.
Метаэтнический уровень - уровень исследования, сопряженный с изучением специфики метаэтносов (совокупностей этносов), культуры которых состоят в родстве как культура-донор и культуры-реципиенты.
3. *Культурно-психологическая система* - функциональное целое, в рамках и по законам которой совершается чувственная и реактивная данность индивида, этногруппы, этноса, сопряженная с наличными условиями их бытия, культуры.
4. Под *коллективным субъектом* учебно-познавательной деятельности в этнокультурных исследованиях понимается этно- или метагруппа учащихся, овладевающая русским/иностраным языком. Этот субъект «опредмечивает» себя не через внутренние структуры индивидов, а через внешнюю коллективную познавательную и предметно-практическую деятельность.
5. *Коллективная деятельность* представляет собой функционирующую систему, которая формируется во взаимодействии общих и частных компонентов действия субъектов под влиянием механизмов внутригрупповой интеграции.
6. *Нормативными действиями* учебно-познавательной деятельности называются акцентуированные культурой способы оперирования учебным материалом, выделенные из общего числа способов, и за счет этого перешедшие в разряд социокультурных норм учебного поведения.

7. *Алгоритм нормативных действий* - схема, структурирующаяся из культурно-нормативных действий в соответствии с логикой организации учебно-познавательной деятельности.
8. В рамках общей интерпретации под *стилем учебно-познавательной деятельности этнотипа в овладении русским/иностранным языком* понимается система признаков культурно-психологических процессов, ориентированная на реализацию внешней и внутренней учебно-познавательной активности данного субъекта, в свою очередь, направленной на достижение принятых им целей. В рамках частной интерпретации *стилем учебно-познавательной деятельности этнотипа* называется устойчивая система свойств, сопряженная с уровнем нормативной операционализации в овладении русским/иностранным языком, характеризующая данный этнический субъект с точки зрения его психологического и социокультурного своеобразия.
9. *Культурно-типологический стиль* - это совокупность постоянных признаков, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности ме-таэтнической группы, представляющей определенный культурный регион.
10. Под *этнокультурным моделированием* полагается умение преподавателя структурировать и осуществлять процесс обучения национальных групп учащихся с учетом выявленных культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности.

Практическая значимость диссертационного исследования определяется рядом разработок, касающихся организации начального этапа обучения студентов Дальневосточного региона русскому языку, а также специализированным методическим курсом «Моделирование процесса обучения русскому/иностранным языку с учетом этнокультурной специфики учащихся», позволяющим формировать навыки этнокультурного моделирования у будущих

преподавателей-русистов. Реализация курса в практике преподавания свидетельствует о *практической ценности* работы.

Совокупность полученных теоретических и экспериментальных данных может найти применение при корректировке существующих или разработке новых этноориентированных моделей обучения, при создании национально ориентированных учебников по русскому языку как иностранному, чтении специализированных курсов по дисциплинам, так или иначе сопряженным с изучением социокультурной специфики этнотипов и т.д.

Апробация. Отдельные положения и выводы исследования были изложены в докладах и сообщениях на: конференции «Новое в теории и практике преподавания русского языка как иностранного», Московский государственный педагогический университет (Москва, 1993); XI Всероссийском симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика», Институт языкознания РАН (Москва, 1994); VIII, XI, XII Международных конференциях «Актуальные проблемы китайского языкознания», «Китайское языкознание. Изолирующие языки», Институт языкознания РАН (Москва, 1996, 2002, 2004); XII Международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира», Институт языкознания РАН и др. (Москва, 1997); научной конференции «Пути и средства повышения мотивации обучения русскому языку как иностранному», Российский университет дружбы народов (Москва, 1997); Международной научно-практической конференции «Формы обучения РКИ в современных условиях», Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва, 1998); Международной научной конференции «Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом», Филологический факультет МГУ (Москва, 2001); «Пушкинские чтения - 2001», «Пушкинские чтения - 2002», «Пушкинские чтения - 2003», Государственный институт русского

языка им. А.С. Пушкина (Москва, 2001,2002,2003); Международной научно-практической конференции «Русский язык, литература и культура: актуальные лингвистические исследования и проблемы преподавания», Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (Тула, 2002); II, III Всероссийских научных конференциях «Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты», Институт языкознания РАН, Пензенский государственный педагогический университет им В.Г. Белинского (Москва - Пенза, 2002, 2003); IV, V, VI научно-методических конференциях молодых ученых «Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания», Российский университет дружбы народов (Москва, 2002, 2003,2004) и др.

Диссертация обсуждалась на расширенном заседании кафедры методики, педагогики и психологии Государственного института русского языка имени А.С.Пушкина. Результаты исследования докладывались также на кафедре обучения русскому языку студентов и специалистов нефилологического профиля названного института. Ряд практических разработок использовались в учебно-педагогической деятельности диссертанта на занятиях по русскому языку со студентами-иностранцами. Концептуальные положения исследования прошли апробацию в его учебно-методической деятельности со студентами-русистами филологического факультета института в форме специализированного методического курса. Выявленные данные были учтены также при создании сотрудниками Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина национально ориентированных учебников по русскому языку для иностранцев.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Содержание работы:

Во Введении обосновывается актуальность выбора темы исследования, определяются объект и предмет, цели и задачи, гипотеза и методы исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются выносимые на защиту основные положения, приводятся сведения о структуре и объеме диссертации.

В нем указывается также, что исследование носит системный характер: взаимодействие между субъектом и объектом рассматривается в качестве функционального целого, а именно культурно-психологической системы, в которой представлены этнический субъект и учебная среда, культурные артефакты и способы их интеграции, задающиеся коллективным субъектом.

Система - это всегда многоуровневое образование (микро-, макро-, мезоуровень). Важно было определить эти уровни, установить степень их взаимобусловленности (принцип изоморфизма), своеобразие и найти наиболее приемлемый вариант реализации выявленных данных системы в практических разработках.

В Первой главе «Культурно-стилевая организация учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в овладении русским/иностранном языком: теоретические основания» раскрывается сущность проблемы стиля вообще, исследуется содержательный аспект стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся в овладении русским/иностранном языком и, в частности, три его составляющие - социокультурная, деятельностная и психологическая.

Поскольку психологии - базисной науке методики обучения русскому/иностранному языку - принадлежит приоритет в разработке стилиевой проблематики, то в теоретической части представляемой работы внимание акцентируется на психологической составляющей стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся. В соответствии с этим, в

Первом параграфе рассматриваются подходы в стилевых исследованиях, понятие стиля и его сущность, типы стилей и содержание ряда понятий, сопряженных со стилевой организацией: индивидуальный стиль, стиль познавательной деятельности, стиль мышления, когнитивный стиль, стиль (профессиональной) деятельности и т.д.

Если в западной психологии изучение стилевых проявлений больше связано с исследованием личностных факторов (Adler, 1927; Allport, 1937; Gardner et al., 1959; Witkin et al., 1974; Thomas, Chess, 1977; Lazarus, Folkman, 1977; Nosal, 1990; Royce, Powell, 1983 и т.д.), то в отечественной психологической науке понятие стиля разрабатывалось в рамках деятельностного подхода, в котором стиль рассматривался как интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека (личность - деятельность) (Климов, 1969; Ильин, 1988; Мерлин, 1988; Колга, 1983; Толочек, 1992; Либин, 1993; Дорфман, 1994 и др.).

В одних работах исследования скоррелированы с изучением своеобразия индивидуального субъекта (личностные стили), в других - со структурной организацией деятельности человека (объективированные стили), в третьих - с жизнедеятельностью человека на фоне концептуального аспекта (картины мира) (интегративный стиль). Два последних варианта свидетельствуют о признании значительной роли внешних детерминантов, связанных с объективными требованиями действительности. Одним словом, под стилями в психологии следует понимать своеобразие индивидуального субъекта, проявляющееся в его (по преимуществу деятельностном) взаимодействии с окружающим миром.

Выясняется, что многообразие направлений дает и многообразие в трактовке понятия «стиль» (термин А. Адлера). Но есть и общее, что объединяет все определения: стилевая организация полагает иерархизированную совокупность свойств / признаков изучаемого объекта. При этом (взаи-

мо)деятельностный аспект дистрибуируется в парадигме «операция» - «действию» - «симптомокомплекс»: стиль личности - это характеристика системы операций, стиль деятельности - характеристика системы операций и действий, индивидуальный стиль - симптомокомплекс свойств, полученных в результате взаимодействия индивидуальности и среды.

Как методологическую категорию стиль можно интерпретировать с точки зрения функции, принципов, структуры и собственно признаков. Исследователи выделили инструментальную, компенсаторную, системообразующую и интегральную функции стилевых проявлений (А. Adler, Е.А. Климов, G. Allport, В.С. Мерлин и др.). Итогом дискуссии, связанной с формулированием принципов организации стиля, можно считать следующую систему: стилевое единство - инвариантность - иерархичность - кросситуативность (И.Г. Злобина, А.Б. Золотов, И.М. Палей, В.С. Могун, А.В. Либин).

В структуре личностных стилей обнаруживается двойственная основа - генетически индивидуальная и социокультурная. Индивидуальная predisposition тесно связана с врожденными свойствами (типом нервной системы), а социокультурная - определяется культурой, к которой принадлежит субъект, но через социальную группу. Обе эти predispositions лежат в основе свойств/характеристик стиля, представленных когнитивными, аффективными, конативными (волевыми) и др. измерениями (Miller, 1991; Либин, 1993 и др.)

Безусловно, в рамках этнокультурного исследования нет необходимости в экспликации всей парадигмы стилей, но представляется важным рассмотреть стили двух типов - деятельности (профессиональной и учебной: Толочек, 2000; Gregorc, 1982; Colb, 1984; Keef, Monk, 1986; Nunan, 1991; Brown, 1994 и др.) и адаптации (познавательные, когнитивные, регуляционные и принятия решения: Klein, 1970; Сочивко, 1986; Моросанова, 1998; Ливер,

2000 и др.), поскольку они напрямую соотносятся с изучаемой проблематикой и углубляют представление о ней в некоторых аспектах.

Изучение проблемы стиля в психологии и позволило сформировать теоретическую основу для понимания феномена стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа, в который интегрированы компоненты этнической культуры, а исходя из этого - феномена культурно-типологического стиля.

Во втором параграфе представлены три составляющие стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся в овладении русским/иностраным языком - социокультурная, деятельностная и психологическая.

Экспликация культурно-психологической системы и ее матрицы (стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа) наряду с психологическим предполагает изучение и *социокультурного аспекта*. В рамках последнего одним из значимых является понятие культуры, под которое подводятся наряду с артефактами и ценностями, также способы трансляции культурной информации и технология адаптации, предлагающая нормативные для культуры варианты поведения субъектов в интеллектуальной (учебной) сфере.

В интерпретации культурной составляющей мы опираемся на культурно-историческую теорию развития психики Л.С. Выготского (1930, 1983), основные положения которой сводятся к следующему:

- структура и развитие психических механизмов обусловлены практической деятельностью, опосредованной культурой;
- постановка проблемы инкультурации субъекта выводит непосредственно в социальную сферу;
- онто- и филогенез, культурная и социальная сферы, имея общие психологические основания, обладают некоторым структурным сходством;
- ведущим орудием формирования психических механизмов является знак и т.д.

Выясняется, что основным «орудием» учебно-познавательной деятельности в овладении языком выступает вербальный знак, который является также структурным элементом познания, носящим нормативный характер. Эта особенность приложима ко всем языкам с той лишь разницей, что вербальные знаки различных культур могут быть разнородными и в силу этого, участвуя в производстве как мышления, так и речи, могут оказывать интерферирующее влияние на них. Иными словами, из всего разнообразия стратегических средств востребованными являются прежде всего те, которые используются при оперировании знаками родного языка. Нормативные средства оперирования языком могут быть схожими, если языковые коды близки или незначительно рознятся, и полностью расходятся, если языковые коды организованы по другим принципам. Изучение особенностей знаков (языковых систем) двух регионов подтвердило значимую их несхожесть по внешней форме (изобразительный - неизобразительный), по аккумуляции семантики (объем), по уровню объективации (конкретно-метафорический - абстрактный) и по операциональному фону (континуальность / линейность, глобальность / артикулированность), предполагающему сообразно ему набор операций.

Использование артефактов (знаков) в деятельности есть не что иное, как социальный поступок, в который инкорпорированы ценности (ценностные установки), нормы, традиции и т.д. Высшими принципами любого этнического сообщества выступают ценности, но этот статус они приобретают через отношение к объекту (его свойствам), имеющему определенный жизненный смысл и значимость для субъекта. Хранятся и передаются ценности посредством культуры, в рамках ее и усваиваются, способствуя процессу инкультурации субъектов, предполагающему освоение культурно-нормативных способов поведения. Система отношений лежит также в основе норм, обяза-

тельных в исполнении правил, выступающих одновременно и средством ориентации поведения субъектов, и средством контроля за их поведением.

Деятельностный аспект. В силу методологической значимости для нашего исследования понятия «деятельность» мы целенаправленно отделили его от понятия «психология познания». Оно истолковывается в духе концепции А.Н. Леонтьева, в которой предполагаются две схемы: вертикальная (учебно-познавательная деятельность как вид деятельности в системе деятельностей) и горизонтальная (операции - действия - деятельность), а также такие характеристики деятельности, как мотивированность, целенаправленность, предметность, осознанность и т.д.

Наибольший интерес представляет презентация деятельностной концепции в ракурсе коллективной деятельности. Это тем более важно для практики преподавания русского языка иностранцам, поскольку она в большей степени сопряжена с этническими коллективами учащихся. Деятельность коллектива на фоне этнической культуры - это новая тенденция в теории деятельности.

Прежде всего сделана попытка разграничить триединство «этнотип» - «этногруппа» - «этнос», соотносимое с трехуровневой организацией культурно-психологической системы - микро-, макро- и мегауровнями. Этнос - это некоторое этническое сообщество в целом; этногруппа и этнотип - как его конкретные представители, так и объективированные образы. С прагматической точки зрения мононациональная учебная группа есть не что иное, как совокупность индивидуальных субъектов, относящихся к одному этническому сообществу. С теоретической точки зрения этногруппа и этнотип - это объективированные образы этнического коллективного субъекта (Именно на этот вариант мы и ориентируемся в данном исследовании.).

Известно, что коллективный субъект реализуется не через индивидуальную психику, а внешнюю коллективную предметно-практическую (в нашем случае учебно-познавательную) деятельность группы. Структура индивиду-

альной и групповой деятельности в соответствии с принципом изоморфизма идентична в своих ключевых звеньях, но если на личностном уровне происходит процесс ее субъективации, то на групповом - объективация. Деятельность учебной группы - это интегративная система, сложно иерархизированная и формирующаяся в процессе взаимодействия составляющих ее этнокультурных и индивидуальных компонентов, где ведущими выступают первые, навязывая личности общие установки, нормы, обогащая ее новыми групповыми связями.

Поскольку учебно-познавательная деятельность предполагает овладение определенными знаниями в пределах конкретной дисциплины, то в рамках социокультурной интерпретации ее можно отнести к разряду дисциплинарной активности, которая имеет свою специфику и прежде всего в том, что является древнейшей формой социального поведения, не наследуемой биологически, а зарождающейся, поддерживающейся и транслирующейся с помощью орудийных, знаковых средств, в конструкциях межсубъектного взаимодействия. Основной целью в данном виде деятельности являются вновь создающиеся навыки и умения, формирующиеся в условиях учебного занятия, которое интегрирует тезаурус (нормативное кодирование), парадигму (разворот и идентификация по принципу нормативное / ненормативное) и топос (нормативные средства доказательности) - идеальные, знаковые и смысловые конструкции, выделенные на основе упорной многовековой работы над текстами. Если подходить с позиции сопоставительного исследования культур, то во всех указанных компонентах наблюдаются культурные разночтения.

В овладении иностранным языком проявляются две составляющие: декларативная (знакомство со знаковой системой и ее свойствами) и процедурная (учебные действия) или познавательная (П.Л. Гальперин и др.) и учебная (Д.П. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.). Это дает возможность

определить процесс овладения иностранными языками как учебно-познавательную деятельность.

Рассмотрение психологического аспекта этностиля подчинено цели понять психологическую основу культурно-психологической системы и определить точки соприкосновения данного аспекта с собственно социо- и этнокультурным. Психологическая основа представляется значимой также и для методического курса «Моделирование процесса обучения русско-иностранному языку с учетом этнокультурной специфики учащихся». Особенностью предлагаемого нами материала является то, что он представлен в виде двух парадигм - основной и фоновой. Основная парадигма включает в себя традиционные темы, рассматриваемые во всех исследованиях, так или иначе соприкасающихся с психологией: это - восприятие, память, мышление; их виды и типы и т.д. Фоновая парадигма предлагает обсуждение контекста развертывания основных психологических механизмов интеллектуального поведения - ощущения, эмоции, регуляция (волевая), компенсаторные отношения. Такой подход в интерпретации обусловлен характером проведенного исследования и уровнем объективации: этнокультурные разработки требуют системности и комплексности.

К особенностям раздела относится также обсуждение психологических тем в ракурсе социокультурного аспекта и выявление понятия «социокультурный навык». Анализ многочисленных психологических исследований показал, что социокультурное своеобразие процессов восприятия проявляется в идентификации звуков по звукоряду и ритмико-тональной организации родного языка, в виде доминирующей модальности, направлении движения глаз (справа - слева) и т.д. Свообразие этнического мышления заключается в преобладании в культуре одного из уровней объективации: конкретного - промежуточного (метафорического) - абстрактно-логического, а исходя из этого - в доминировании типов мышления и когнитивных операций, кото-

рые, в свою очередь, тесно связаны с общей тенденцией предпочтения модальности восприятия (осозательной, зрительной, слуховой). Эмоции также социокультурны и не только по содержанию, но и по способу выражения, т.е. опосредованы культурными нормами и ценностями. В сфере социального взаимодействия волевое поведение зависит от культурной ценности первичного побуждения, т.е. воля имеет ценностное качество только в социокультурном контексте, и волевое поведение - это «стереотипизированный поведенческий фонд» не только личности, но и группы, этноса. Для этнокультурного уровня характерны также ведущие дихотомии психологических типов, в числе которых находятся экстраверсия и интроверсия.

Теоретический анализ показал, что в основе психологических механизмов лежат действия первого порядка (универсального), а в основе социокультурных - нормативные действия, действий второго порядка, формирующиеся на основе первых. Они и выступают в роли так называемого «социокультурного навыка». Это несколько иное понимание сути дела.

Лингводидактика оперирует гипотетическими (в рамках теоретических допущений) понятиями навыка и умения: это нечто идеальное, на которое ориентирован процесс обучения. Содержательная сторона их (способ осуществления), представленная общепсихологическими (по сути дела внутрисистемными) исследованиями, полагается как некоторая данность, не подлежащая обсуждению. Естественно, что этнокультурная специфика в этом случае (как вариативное актуальное) находится вне зоны внимания лингводидактики.

Во **Второй главе** «Экспериментальное исследование учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся в овладении иностранными языками» дано теоретическое обоснование культурно - типологического стиля учебно - познавательной деятельности в овладении рус-

ским/иностранном языке, представлен развернутый анализ (статистический, деятельностный и методический уровни) экспериментальных данных, а также предложены общие методические рекомендации по учету выявленной этнокультурной специфики иностранных учащихся в обучении русско-иностранному языку.

В Первом параграфе на основе теоретических положений предыдущей главы диссертации истолковывается понятие *стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся в овладении русским/иностранном языком*. Предлагаются две интерпретации - общая и узкопредметная. В рамках общей интерпретации этнокультурный стиль понимается как совокупность признаков культурно-психологических процессов внешней и внутренней учебно-познавательной активности коллективного субъекта. Узкопредметное понимание стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа приводит к истолковыванию его свойств как устойчивой совокупности культурно-нормативных приемов (действий), осуществляемых коллективным субъектом (этногруппой) в процессе овладения им русским/иностранном языком, характеризующих его с точки зрения психологического и культурного своеобразия.

В основе организации этнокультурного стиля учебно-познавательной деятельности также лежат определенные принципы, функции и характеристики. Объединением признаков в стиль управляют четыре принципа учебно-познавательной деятельности. Принцип стилевого единства предполагает характеристику всего процесса в целом: предпочтение зрительного / слухового / моторного стимула; предпочтение типа языкового знака, типа учебной задачи (конкретной или абстрактной); предпочтение активного / опосредованного общения (или активной / неактивной коммуникации), паритетности / иерархии; предпочтение способов оперирования учебным материалом; предпочтение видов речевой деятельности, уровня владения языком как формой ре-

зультата и т.д. Принцип инвариантности ориентирует на единый результат: поскольку артефакты культуры постоянны, то они репродуцируют доминанту одного варианта. Принцип иерархичности в организации стилевой сферы сопряжен с ранжировкой компонентов стиля. Принцип кросситуативности выражается в устойчивости стиливых проявлений независимо от ситуативного контекста, в котором они реализуются: характеристики сохраняются также в условиях чужой методической системы.

Стиль - это единство функций. Интегральная функция предполагает формирование комплекса стиливых особенностей, в которых интегрировано взаимовлияние динамической природы коллективного субъекта, самой деятельности и требований его социокультурного окружения. Системообразующая функция стиля проявляется в новообразованиях — свойствах алгоритмов нормативных действий. Инструментальная функция стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа соотносится с собственно культурно-нормативными приемами и способами оперирования учебным материалом. Компенсаторная функция стиля заключается в том, что у субъекта может формироваться такой стиль, в котором высокоразвитые звенья и свойства могут компенсировать недостаточно развитые в соответствии с требованиями успешности деятельности.

Характеристики коллективного стиля учебно-познавательной деятельности носят более обобщенный характер в силу универсальности его структуры и являются типологическими групповыми особенностями в реализации дисциплинарной активности коллективного субъекта. Среди них различаются стиливые особенности, характерные для процессов восприятия, мышления, регуляции и т.д.

Будучи деятельностным, этнокультурный стиль подпадает под классификацию объективированного, являющегося результатом общей практики и включающего в себя компоненты среды, культурно-психологические пред-

посылки и технологические условия. Тем не менее объективация на уровне этноса и объективация на уровне этногруппы совсем не одно и то же. Этногруппа, являясь промежуточным звеном между этносом и индивидом, интегрирует не только свойства первого, но и второго, поскольку имеет также и с ним общие психологические основания. В связи с чем она не лишена свойств «квазииндивидуальности» - признаков, использующихся при маркировании индивидуальности, но в сущности своей являющихся групповыми (типологическими) признаками.

Возникнув в процессе становления узкопредметного, технологически своеобразного вида деятельности, стиль представляет собой устойчивую, внутренне организованную совокупность компонентов данной специфической деятельности.

Таким образом, в структуре стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа - варианте объективированного стиля - культурно-психологический и деятельностный компоненты выступают определяющими, а индивидуальный нивелируется. Изучение технологических условий данного вида деятельности предполагает исследование своеобразия вербально-знаковой системы, лежащей в основе формирования этой деятельности. Как правило, это - вербально-знаковая система родной культуры, определяющая онто- и социогенез этнического субъекта.

В связи с тем, что формализация стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся сопрягается с культурно-психологической системой в целом, то его можно считать в некотором смысле и отношении матрицей данного единства. Иначе говоря, в структуру стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа входят следующие уровни и их признаки: 1. Культурный (мега -) уровень: содержательные (свойства вербально - знаковой системы). 2. Социальный/деятельностный (макро -) уровень: функциональные (свойства нормативных способов оперирования

учебным материалом, норм взаимодействия). 3. Психологический (микро -) уровень: структурные (доминирующие в культуре свойства психотипа).

В коллективных данных преобладает количество. Это означает, что при формализации стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащихся, представляющего группу, количественные параметры становятся не менее значимы, чем качественные характеристики.

Психологический фактор не позволяет большого разброса в стилевой организации, в связи с чем исследование поднимается на более высокий уровень - метаэтнический, сопряженный с изучением специфики метаэтнических групп. В этом случае, в соответствии с уровнем объективации, речь должна идти уже о культурно-типологических образованиях. В сущности своей культурно-типологический стиль - это совокупность постоянных признаков, проявляющихся в учебно-познавательной деятельности метаэтнической группы, соотносящейся с определенным культурным регионом.

Поскольку культурно-типологический стиль формируется на основе совокупности идентичных данных одного региона, то на этой базе легко моделируется стиль конкретной этногруппы (этнотипа) учащихся, относящейся к данному культурному региону.

Во втором параграфе представлены результаты исследования специфики учебно-познавательной активности студентов Европы (Германия, Франция, Англия и др.) и Дальнего Востока (Япония, Корея, Китай и др.), проведенного нами с помощью теста Р. Оксфорд (Oxford, 1990) в России и за рубежом (1992 - 2003 гг.). В исследовании приняли участие около 1000 студентов из 32 стран (430 европейцев и 553 дальневосточника).

Статистический анализ осуществлялся в два этапа:

1. В рамках первого (подготовительного) этапа был определен количественный пороговый уровень для этногрупповых исследований и проверены внутригрупповые данные на информативность.

2. Второй (аналитический) этап был сопряжен с реализацией двух типов анализа - количественного (математические расчеты) и качественного (описание расчетов).

В целом использовались следующие процедуры:

- а) вычисление коэффициента корреляции с целью установить идентичность полученных результатов двух выборок внутри каждой этнической группы (внутригрупповые расчеты);
- б) структурирование диаграмм рассеяния (двухмерное распределение) с целью визуализировать расчеты;
- в) вычисление средних и их дисперсионный анализ внутри метаэтнических групп между этногруппами региона для проверки надежности пунктов теста по отношению к интересующей нас переменной - межкультурным различиям (внутрирегиональные расчеты);
- г) дисперсионный анализ данных между метаэтническими группами для выявления межкультурных различий по каждому учебному действию в отдельности (межрегиональные расчеты). Оценка различий между подгруппами осуществлялись по методу Г. Шеффе. В качестве граничного значения взято значение F-распределения для 3-х и 220-ти степеней свободы, соответствующая P (вероятность) = 0,05, F = 3,17.

Стратегии	Европа / Дальний Восток (F)	Стратегии	Европа / Дальний Восток (F)
1.	19.05966	41.	31.68005
2.	3.311678	42.	59.93773
3.	21.63569	43.	-3.411215
4.	-8.496	44.	-21.61919
5.	-60.36888	45.	9.376951

6.	- 31.29816	46.	17.75032
7.	- 17.68109	47.	- 25.75591
8.	- 9.609901	48.	- 35.29858
9.	- 6.917075	49.	- 28.50057
10.	- 10.31115	50.	- 0.4861548
11.	- 13.67908	51.	- 9.544933
12.	- 37.07128	52.	- 28.37678
13.	- 14.96023	53.	- 20.29789
14.	- 44.49907	54.	- 30.41046
15.	- 17.55155	55.	- 34.38266
16.	7.474036	56.	- 23.79259
17.	9.384348	57.	- 35.09732
18.	9.302486	58.	- 54.68609
19.	- 8.642648	59.	- 21.2293
20.	- 14.93183	60.	- 19.07574
21.	31.10594	61.	2.627828
22.	5.831289	62.	3.178698
23.	17.02687	63.	15.5115
24.	- 14.70244	64.	4.733069
25.	30.50487	65.	- 25.39355
26.	30.52811	66.	- 35.68547
27.	28.24865	67.	- 0.781669
28.	- 2.268633	68.	- 48.36806
29.	- 22.36569	69.	- 23.70132
30.	19.54783	70.	- 53.51876
31.	- 24.17228	71.	- 13.63248
32.	21.55568	72.	20.23691
33.	- 14.62055	73.	0.315253

34.	13. 9356	74.	2. 973017
35.	27. 19395	75.	– 20. 63523
36.	43. 46858	76.	– 21. 48178
37.	35. 10493	77.	16. 76252
38.	- 1. 145259	78.	30. 29743
39.	15. 38995	79.	36. 66992
40.	- 5. 190071	80.	9. 968936

Множественные сравнения результатов позволили сделать качественный анализ экспериментальных данных и выявить, с одной стороны, существенные различия между метаэтническими группами (т.е. между европейской и дальневосточной), с другой - сходство внутри региональных групп (т.е. либо внутри европейской, либо внутри дальневосточной выборок).

Внутри метаэтнических групп разность в основном идет за счет количественных параметров, тогда как между метаэтническими группами различия представлены качественными характеристиками.

Общий анализ результатов эксперимента показал, что составляющие учебно-познавательной деятельности можно разделить на два существенных блока, первый из которых носит универсальный характер и свидетельствует всего лишь о первенстве одной из групп в сферах, входящих в него (например, в регуляционной сфере лидируют дальневосточные респонденты); второй объединяет крайне оппозиционные компоненты и говорит о некотором своеобразии интеллектуального поведения исследуемых метаэтнических групп (в восприятии, мышлении и взаимодействии).

Полученные данные свидетельствуют, что стилевая формализация обоснована, поскольку наблюдается постоянство признаков внутри экспериментальных выборок; обнаруживается разность между метаэтническими

группами; существует возможность реализации компенсаторного фактора; компоненты деятельности изначально образуют согласованные подструктуры и т.д.

Экспериментальное исследование этностилей дало возможность выявить следующие признаки метагрупп (Европа - Дальний Восток): на культурном (мега -) уровне вербально-знаковых систем - абстрактная / конкретно-метафоричная; на социальном / деятельностном (макро -) уровне нормативных способов оперирования учебным материалом - не визуальная / визуальная, когнитивно сложна / когнитивно проста, артикулирующая / глобализирующая; на психологическом (микро -) уровне доминирующих в культуре свойств психотипа - экстравертная / интровертная.

Исследование показало, что нормативными действиями являются акцентированные культурой способы оперирования учебным материалом, перешедшие в разряд социокультурных норм учебного поведения. Эти нормативные действия образуют алгоритмы - схемы, структурирующиеся в соответствии с логикой организации учебно-познавательной деятельности.

Третий параграф посвящен экспликации этнокультурного фона учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся и формированию на этой основе методических рекомендаций. Удалось выявить следующий потенциал регионов:

а) Дальний Восток: зрительная модальность на основе моторики (опора на текст, письменная фиксация и т.д.), образное ассоциирование, аппроксимация (опора на ситуацию) и ситуативная догадка, перевод, имитация, аналогия, большой объем тренировки, заучивание, синтез, сравнение (установление тождества), конкретизация, сопоставление своего действия с образцом/образом (контроль), дедуктивное рассуждение, повторение и обзор;

б) Европа: вербальное ассоциирование, контекстуальная догадка, анализирование (членение, выявление взаимосвязей между частями, осознание

принципов организации в целом; словообразовательный, контрастивный языковой, семантический, этимологический, текстовый анализ), сравнение (установление нетождества), дедуктивные рассуждения, перенос (генерализация), формально-логическое абстрагирование (категоризация, классификация, концептуализация), контекстуализация / вербальная функциональность (составление предложений с новыми словами, подстановка и значимость функциональных связей).

На основе выявленной этнокультурной специфики регионов были сформулированы общие методические рекомендации по технологии обучения русскому/иностранному языку:

А. Методические приемы работы без использования учебника:

Расширение знаний:

1. *Дальний Восток:* а) грамматический аспект: предваряющий комплекс упражнений с целью активизации старого материала, объяснение правил на основе принципа комплексной функциональности; акцентуация внимания на морфологии, порядке слов, специфике русского актуального членения; большой объем тренировочных упражнений; обзор и повторение; практическое применение грамматики (бытовой контекст); б) лексический аспект: введение новой лексики списком, на основе принципа комплексной функциональности и чтения / письма, введение контекстного окружения, семантизация посредством перевода или толкования; тщательная отработка; закрепление посредством ситуативных заданий, облегченный вариант практики (составление диалогов, рассказов и т.д.); в) фонетический аспект: имитационные упражнения с опорой на способности и опыт; акцентуация внимания на стяжении согласных, границах слова, словесном ударении, синтагматическом членении фразы, интонации и ее функции; коррекция с учетом опыта; запись на кассету, возможна предварительная самостоятельная коррекция

фонетических ошибок; г) лингвострановедческий аспект (культура): чтение, просмотр ТВ и кинофильмов с комментарием.

2. *Европа*: а) грамматический аспект: ясная формулировка целей урока, четкое объяснение грамматических правил до начала выполнения упражнений и чтения текстов, выведение логических схем, тренировка посредством применения на практике, коммуникативные упражнения (ролевые игры, этюды, мини-дискуссии), повторение грамматики в форме анализа (при чтении текста, при введении новой темы, при решении реальных коммуникативных задач); б) лексический аспект: словообразовательный анализ (анализ лексических различий в дискурсе, синонимичные выражения, социолингвистическая интерпретация); закрепление посредством ситуативных заданий с персонализацией и элементами театральной техники; в) фонетический аспект: рисунки и иллюстрации, отображающие работу артикуляционного аппарата, демонстрация, анализ; лингафон, работа над минимальными парами в линейной последовательности, обратить внимание на разность звуков и интонационных контуров и т.д.; г) лингвострановедческий аспект (культура): новый материал в форме объяснения, мини-лекции с привлечением исторических текстов и фильмов; проблемные задачи (сравнение каких-либо элементов культур двух стран).

Развитие навыков и умений в видах речевой деятельности:

1. *Дальний Восток*: а) аудирование: тренировочные упражнения на развитие слуха, предварительная отработка лексики, многократное прослушивание с опорой на текст, упражнения с опорой на схему, прослушивание магнитофонной записи; контроль сначала в форме письменного резюме (обратить внимание на смысловую сторону), затем монолога; б) чтение: учет интересов учащихся при отборе текстов; чтение аутентичных текстов, акцентуация внимания сначала на смысле текста, затем на грамматических формах; при-

текстовые задания (поиск той или иной информации, выявление общей идеи текста); параллельное чтение статей для сопоставления информации и объема; обучение логической последовательности текста (показ зависимости предыдущего предложения от последующего, взаимозависимости абзацев и т.д.); в) устная речь: ролевые диалоги с записью на магнитофон; мини-монологи; предоставление возможности говорить на знакомую тему; г) письмо: предъявление нового материала по моделям, на основе текстов; письменные упражнения по образцу (схеме) на бытовые темы; мини-сочинения; коррекция и самокоррекция (по моделям и переписывание сочинения).

2. *Европа*: а) аудирование: предварительная отработка лексики, выражений; изложение идей в устной форме; текст на аудирование с двукратным прослушиванием; опора на схемы, таблицы, которые нужно заполнить; запись радиопередач с последующим анализом, опирающимся уже на печатный текст и т.д.; б) чтение: предварительная беседа по теме; предварительная работа над грамматикой и лексикой; четкое формулирование цели во всех видах заданий; семантизация через вербальный контекст; в) устная речь: коммуникативные способы усвоения лексики, выражений, составление диалогов, монологов, полилогов; демонстрация монологов с привлечением элементов театральной техники; реальная практика; г) письмо: запись необходимых выражений; сочинения с сопоставлением и анализом ситуаций, развитием идей и т.д.

Б. Методические приемы работы с использованием учебника:

1. *Дальний Восток*: а) языковая, речевая и коммуникативная компетенции: те же приемы, что и при обучении аспектам и видам речевой деятельности; грамматическое опережение, коррекция только после выполнения задания; включение упражнений, ориентирующих на развитие языковой догадки

и творческое речепроизводство; б) дискурсивная компетенция: сравнение (обсуждение сходства) нескольких текстов одного дискурса; в) социолингвистическая и социокультурная компетенция: обсуждение социального контекста ситуаций из диалогов; перенос полученных знаний в учебные диалоги; разыгрывание ситуаций в парах; г) социальная компетенция: диалоги, мини-монологи, беседы без вмешательства, чтобы развить умение успешно вступать в контакт; д) стратегическая компетенция: обсуждение способов компенсации недостатков, возможность самостоятельного выбора; примеры из личной жизни; перенос стратегий в реальную практику.

2. *Европа*: а) языковая, речевая и коммуникативная компетенции: те же приемы, что и при обучении аспектам и видам речевой деятельности данной группы учащихся; внимание на деталях; общение и сочинения на основе освоенных выражений и текстов; системный контроль; б) дискурсивная компетенция: анализ устных и письменных текстов; в) социолингвистическая и социокультурная компетенция: сопоставление и анализ социокультурных компонентов в родном и изучаемом языках; социолингвистический анализ фрагментов диалогов (статус, роли, намерения говорящего и т.д.); ситуативные задания; анализ примеров из личной жизни; г) социальная компетенция: диалоги, мини-монологи; встречи с носителями языка; д) стратегическая компетенция: развитие компенсационных стратегий; их использование при решении коммуникативных задач.

В. Контроль знаний:

1. *Дальний Восток*: вопросно-ответная работа, письменные тесты-опросники, письменные работы (диктанты), постоянное повторение и обзор, принцип самостоятельности с привлечением упражнений, сопровождаемых ключами.

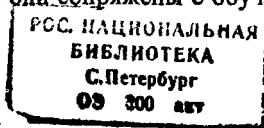
2. *Европа*: устные / письменные тесты со множественным выбором, письменные работы, решение задач, кроссворды и т.д.

Третья глава «Методический аспект культурно-стилевой организации учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся» посвящена изучению методического аппарата, используемого в практике преподавания русского языка иностранцам. Основная цель этого изучения - дополнение указанного аппарата полученными научными данными.

В Первом параграфе детально рассматриваются такие методические категории, как навыки и умения (компоненты средств обучения). Изучив их различные трактовки, можно прийти к общему выводу, что это два равноуровневых понятия, где умение представляет собой более высокую степень объективации, непосредственно выходящую в деятельность и ее виды. Процесс формирования навыков и умений однонаправлен и носит обуславливающий характер: навыки выступают условием реализации умений, а умения - способами реализации различных видов речевой деятельности. В этой части навыки и умения становятся соотносимыми с понятиями «операции» и «действия». Установлено, что в их основе действительно лежат различные по сложности виды действий, которые необходимо освоить иностранным учащимся в процессе овладения русским/иностранном языком.

Навыки и умения - это лишь цель, достижение которой невозможно без использования заданий и упражнений. Представленные в диссертации системы упражнений углублены за счет микросистем заданий, под которыми понимается организация взаимосвязанных учебных действий, расположенных с учетом нарастания операционных трудностей, последовательности этапов становления речевых навыков, коммуникативных умений и т.д.

Исследование аппарата свидетельствует о двойственной природе рассматриваемых явлений: с одной стороны, они сопряжены с обучающей дея-



тельностью преподавателя, с другой - учебно-познавательной деятельностью учащихся. В основе тех и других лежат одни и те же действия. Иными словами, понятие действия можно использовать в качестве связующего звена между этими двумя видами деятельности.

Таким образом, подтверждается предположение о том, что этнокультурную специфику целесообразно изучать через действие и исследование системы действий, используемых иностранными учащимися в овладении иностранными языками (Глава 2), в этом плане оказалось перспективным. Иначе говоря, действие служит основой и базисных категорий методики обучения русскому/иностранному языку, и учебно-познавательной деятельности учащихся. Это делает закономерным детальное ознакомление с данным компонентом, что и отражено во Втором параграфе реферируемой главы.

Действия можно рассматривать с разных точек зрения. Мы апеллировали к комплексному и системному рассмотрению их, в связи с чем классифицировали действия по следующим группам:

Действия психологической парадигмы:

- перцептивные и мнемические действия (действия по восприятию и запоминанию языковой информации);
- мыслительные действия (действия по осмыслению и ментальному оперированию языковой информацией);
- регуляционные действия (действия по организации и оценке эффективности процесса учения).

Исполнительские действия:

- вербально-предметные:
 - а) действия по овладению языковой информацией (фонетический, грамматический, лексический уровни);

б) воспроизводящие или действия по использованию языковой информации в рецептивных (аудировании и чтении) и в продуктивных (говорении и письме) видах речевой деятельности;

- вспомогательные: коммуникативно-ориентировочные и компенсаторные (ориентация и преодоление нехватки речевых средств и др.).

Действия психологической парадигмы:

1. *Перцептивные и мнемические действия* обеспечивают прием и кодирование информации, что организует ее определенным образом. Перцепция, как правило, соотносится с модальностью восприятия (зрительная, слуховая, моторная, осязательная). Арсенал мнемических действий обогащается за счет привлечения воображения (ассоциирование), внимания, целенаправленного повторения, контекста, ситуаций, эмоций, наглядности и других средств. В культурах могут существовать разные приемы, способствующие запоминанию и сохранению информации.

2. *Мыслительные действия* - это операциональный состав мышления, который используется при осмыслении и усвоении воспринимаемой информации как в чистом виде, так и в различных комбинациях с привлечением восприятия, памяти и образованием сложных интеллектуальных действий типа аналогии, конструирования, трансформации и т.д.

3. Успешность учебно-познавательной деятельности зависит от умения учиться, что тесно связано с самосознанием, осознанием учебного процесса и самооценкой. Речь идет о *регуляционных действиях*. Спектр регуляционных действий в данной интерпретации несколько шире, чем принято в психологических исследованиях, так как учитывает не только внутренние (целеполагание, программирование, планирование, действия самоконтроля, действия самокоррекции, действия самооценки; действия по управлению эмоциональной сферой), но и внешние процессы регуляции (действия социальной ориен-

тации). *Целеполагание* (постановка цели): это звено выполняет общую системообразующую функцию. *Организация и планирование*: на данном уровне субъект осуществляет построение, создание конкретной программы, регулирующей достижение цели. *Самоконтроль и самооценка*: это звено выполняет функцию оценки текущих и конечных результатов, обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным и реальным ходом деятельности, между этапными и конечными результатами. *Самокоррекция*: основная функция данного уровня заключается в том, что здесь принимается решение о коррекциях системы саморегулирования. *Действия контроля за эмоциональной сферой* предполагают самостоятельную регуляцию эмоционального состояния субъекта. *Действия социальной ориентации* - это те, которые демонстрируют социальную активность учащихся, ориентацию их на окружение, зависимость или независимость от преподавателя, других учащихся и просто посторонних людей.

Исполнительские действия:

1. Вербально-предметные:

Поскольку в овладении русским/иностраным языком речь является не столько средством, сколько целью, то введение *речевых действий* в общую систему действий учебно-познавательной деятельности становится главной необходимостью. Более того, данные действия берут на себя роль организующего звена группы *исполнительских действий*. Выделенные действия этой группы непосредственно связаны с работой над учебным материалом. Они используются при отработке/тренировке языкового материала и последующем использовании его.

В соответствии с требованиями отечественной лингводидактики, ориентирующейся на достижения не только психологии, психолингвистики, но и лингвистики, можно выделить системы предметных действий, сопряженных

с лингвистической прагматикой. Так, например, овладение русским/иностранным языком предполагает изучение лексического, грамматического и фонетического уровней языка. Это дает возможность выделить три варианта предметных действий: *действия по овладению фонетическим строем языка, действия по овладению грамматическим строем языка, действия по овладению лексическим строем языка*. Поскольку речевое взаимодействие предполагает наличие у учащихся навыков и умений в продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование, чтение) видах речевой деятельности, то подразумеваются еще две группы предметных / исполнительских действий - *действия по продукции и действия по рецепции языковой информации*. Логическим следствием этого являются *действия по воспроизведению языковой информации, используемой в рецептивных видах речевой деятельности, и действия по воспроизведению языковой информации, используемой в продуктивных видах речевой деятельности*.

2. Вспомогательные:

Арсенал *вспомогательных действий* представлен, с одной стороны, коммуникативно-ориентировочными, с другой - компенсационными действиями. *Если коммуникативно-ориентировочные* предполагают умения реализовать свои коммуникативные намерения, сопряженные непосредственно с организацией учебного процесса (обращение, уточнение, запрос помощи и т.д.), то *компенсационные* (как вербальные, так невербальные) направлены на преодоление трудностей, возникающих в процессе усвоения воспринимаемой информации или в общении.

Таким образом, систематизация существующих типов действий способствовала созданию авторского варианта бивалентной макросистемы учебно-познавательных действий, учитывающей, в соответствии с принципом взаимодополняемости, две парадигмы действий - функциональную (отечествен-

ную) и когнитивную (западную), что позволило раскрыть психологическую основу (своего рода - условия реализации) отечественной системы и тем самым преодолеть ее излишний функционализм.

Часть макросистемы учебно-познавательных действий представлена в качестве иллюстрации в **Третьем параграфе** данной главы. Предложенная разработка содержит системы действий и варианты формулировок заданий, направленных на их формирование и организованных, в свою очередь, также с учетом нарастания операционных трудностей, последовательности становления речевых и коммуникативных навыков и умений, этапности работы над учебным материалом и т.д. Предметные речевые действия, кроме того, включают подклассификаторы действий - типы и разновидности упражнений'.

В Четвертой главе демонстрируются фрагменты методического курса «Моделирование процесса обучения русскому/иностранному языку с учетом этнокультурной специфики учащихся» и, в частности, теоретическая основа начального этапа обучения русскому/иностранному языку, а также модель коррекции систем упражнений и заданий по обучению продуктивным (говорению) и рецептивным (чтению и аудированию) видам речевой деятельности с учетом выявленных особенностей дальневосточной метаэтнической группы.

Так, в **Первом параграфе** рассматривается содержание обучения и ряд принципов начального этапа обучения русскому/иностранному языку, ведущими из которых являются функционально-семантический принцип, принцип синтаксической основы, принцип ситуативно-тематической организации материала, принцип концентризма и другие. Для этнокультурных исследований не менее значим принцип учета родной культуры учащихся, предполагающий также учет национальных лингвометодических традиций, существующих в культурах.

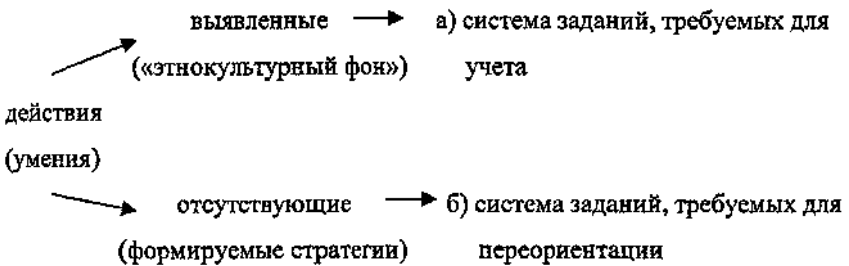
Этноспецифика Дальневосточного региона требует внесения коррекции в понимание принципов обучения. При реализации синтаксического принципа, например, нужно иметь в виду, что в дальневосточных культурах семантика доминирует над синтаксисом, в связи с чем важно помочь студентам данного региона в полной мере овладеть синтаксическими связями единиц русского языка в соответствии с этапом обучения: грамматические факты лучше вводить в предложно-падежных конструкциях, тренировать с помощью речевых образцов/моделей в разнообразных сериях тренировочных упражнений, подающихся в большом количестве.

Дополнительное звучание в диссертации приобрели также функционально-семантический принцип, принцип аппроксимации, принцип концентризма и т.д., что оправдывает использование в обучении дальневосточного контингента таких дополнительных приемов, как комплексное введение языковых единиц (на основе чтения и письма), комплексная функциональность (демонстрация основных сочетательных возможностей всех сразу), грамматическое опережение, семантическое погружение (введение грамматических явлений в семантическом поле), аппроксимация (опора на конкретизацию, ситуации) и др.

Поскольку в Государственном образовательном стандарте по русскому языку как иностранному представлен лишь общий перечень умений, то возникла необходимость уточнения и расширения этого списка (**Второй параграф**). С учетом психологической (этапы реализации учебно-познавательного процесса) и деятельностной (этапы работы над учебным материалом; виды речевой деятельности и т.д.) составляющих нами была сформирована расширенная система умений, которую можно целенаправленно использовать в практике начального этапа обучения иностранцев русскому языку.

В Третьем параграфе представлены два варианта анализа систем заданий и упражнений с учетом особенностей собственно начального (обучение устной речи: 26 действий) и начально-продвинутого (обучение чтению: 19 действий; обучение аудированию: 17 действий) подуровней начального этапа обучения.

Схема анализа имеет следующий вид:



Системы заданий и упражнений подразделены на два блока, первый из которых ориентирован на учет этнокультурной специфики учащихся («этнокультурный фон»), а второй предполагает *переориентацию* на стратегии не столь характерные для традиционной культуры. Интерпретация в двух плоскостях углубляет представление об особенностях тех или иных типов заданий и упражнений и тем самым позволяет преподавателю-русисту творчески подходить к моделированию курса русского/иностранного языка.

В процессе анализа проводилась систематическая корреляция между этнокультурными особенностями, типами упражнений и вариантами заданий. Данный тип корреляции получил название межуровневого. Но в процессе структурирования имела место подвижка внутри каждого уровня в отдельности (поскольку они сами по себе были системами, то введение нового компонента провоцировало некоторое смещение в них), что требовало корреляцию второго порядка или внутриуровневую, т.е. внутри либо только

нормативных действий, либо типов упражнений, либо вариантов заданий. В любом случае мы постарались сохранить сущность первоначальных систем, расширив их за счет новых компонентов.

Задания даны как примерный перечень, подлежащий расширению в процессе дальнейших исследований; за преподавателем остается право комбинировать их в соответствии с учебной ситуацией и спецификой этногруппы. Ориентация на «комплексы» (осуществление трех видов действий практически одновременно) обосновывает введение заданий комплексного типа, варианты которых представлены в этнокультурном анализе. Переориентационные задания характеризуются определенной степенью сложности, поэтому требуют большого внимания со стороны преподавателя в процессе обучения.

В дальневосточных культурах интеллектуальное поведение осуществляется посредством нормативных для данной метаэтнической группы действий, а они ориентируют на простую реконструкцию языкового материала, не связанную с аналитизмом. Иными словами, не все компоненты поддаются переориентации или формированию: таковыми, например, являются действия, сопряженные с формальной логикой (или формально-логический анализ). В связи с чем преподаватель должен решать вопрос о количественном соотношении фоновых и переориентационных упражнений. Фоновые упражнения не требуют большого объема, в то время как переориентационные действительно нуждаются в значимой количественной презентации.

Таким образом, методический раздел рассматриваемой главы представлен двумя этапами:

1 этап (этап программирования) - сопряжен с обоснованием принципов и формированием системы навыков и умений, выступающих в роли программного руководства - цели, которую нужно достигнуть в обучении;

2 этап (корректировки) - представляет собой аналитическую часть, в которой демонстрируются фрагменты этнокультурного анализа некоторых мето-

дических принципов, систем заданий и упражнений, использующихся в методике обучения русскому/иностранному языку. Разработки готовы к использованию в практике преподавания РКИ.

В **Заключении** обобщаются результаты исследования, излагаются его основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, вынесенные на защиту.

По теме исследования опубликованы следующие работы:

Монографии:

1. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. - М.: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2004. - 256 с.
2. Учет национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев (на примере Китая). - М.: Компания Спутник +, 2001. - 113 с.

Статьи:

3. Аспекты стилевой организации учебно-познавательной деятельности этнотипов учащихся // Русский язык за рубежом. - СПб.: ЗАО «Златоуст», 2003. - № 4. - С. 57 - 67.
4. Модель коррекции заданий и упражнений с учетом культурно-типологических стилей учебно-познавательной деятельности // Русский язык за рубежом. - СПб.: ЗАО «Златоуст», 2004. - № 1. - С. 38 - 48.
5. Культурный и социальный аспекты стиля учебно-познавательной деятельности этногруппы учащихся // Мир русского слова. - СПб.: ЗАО «Златоуст», 2002. - № 4 (12). - С. 35 - 40.
6. Стиль учебной деятельности как культурно-психологический феномен // Вестник МАПРЛЛ. - М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2001. - № 33. - С.

- 32-35.
7. К исследованию этноспецифики учебно-познавательной деятельности иностранных студентов // Русское слово в мировой культуре. Материалы X Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (Санкт-Петербург, 30 июня - 5 июля 2003 г.). Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. - В 4-х т. - Том 1. Национально-культурная специфика речевого поведения и проблемы обучения русскому языку как иностранному. - СПб.: Политехника, 2003. - С. 220-229.
 8. Традиции китайской лингводидактической системы // Китайское языкознание. Изолирующие языки. XI Междунар. конф. Материалы (Москва, 25 - 26 июня 2002 г.). - М.: Изд-во «Советский писатель», 2002. - С. 29 - 35.
 9. Деятельностный аспект этногруппового стиля овладения русским языком // Пушкинские чтения - 2002. Материалы конф. (Москва, 4 июня 2003). - М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. - С. 260 - 273.
 10. Сопоставительный анализ стилей учебной деятельности студентов стран Дальнего Востока и Европы // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. Материалы 3-ей Всеросс. науч. конф. (Пенза, 13 - 17 мая 2003 г.). - Москва-Пенза: Изд-во ППТУ им. В.Г. Белинского, 2003. - С. 143 - 150.
 11. К проблеме культурно-стилевой организации учебно-познавательной деятельности в овладении РКИ // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания. IV науч.-метод. конф. молодых ученых. РУДН (Москва, 25 апреля). - М.: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2002.- С. 3-9.
 12. Стили учебно-познавательной деятельности в овладении РКИ: метаэтнический уровень // Актуальные проблемы русского языка и методики

- его преподавания. V науч.-практ. конф. молодых ученых. РУДН (Москва, 18 апреля).- М.: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2003. - С. 3 - 8.
13. Национальные методы обучения иностранным языкам как составная часть этносоциокультурных традиций (на примере Китая) // Русский язык: вопросы функционирования и методики обучения.- Сб. ст. - М: ИРЯП им. А.С. Пушкина, 1995. - Вып. 2. - С. 214 - 224.
14. К исследованию этноспецифики учебно-познавательной деятельности иностранных студентов // От слов к делу. Сб. докладов / X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург, 30 июня - 5 июля 2003 г.) - М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. - С. 22 - 34.
15. Сопоставительный анализ учебно-познавательной деятельности студентов стран Дальнего Востока и Европы // Русский язык, литература и культура: актуальные лингвистические исследования и проблемы преподавания. Материалы междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 1-3 октября 2002 г.). - Тула: Изд. Тул. гос. пед. ун-та, им. Л.Н. Толстого, 2002. - С. 99 - 102.
16. Этнокультурное моделирование в методике обучения РКИ // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавания. VI науч.-практ. конф. молодых ученых. РУДН. (Москва, 23 апреля). - М.: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2004. - С. 3 - 9.
17. Этноспецифика учебно-познавательной деятельности иностранных студентов: Дальний Восток и Европа // Китайское языкознание. Изолирующие языки. XI Междунар. конф. Материалы (Москва, 22 - 23 июня 2004 г.). - М.: Изд-во «Советский писатель», 2004. - С. 42 - 47.
18. Опыт статистического анализа в методике обучения русскому языку // Аспирант и соискатель. - М.: Компания Спутник +, 2001. - № 6. - С. 170 - 171.

Тезисы:

19. Этнокультурный стиль учебной деятельности // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом. Тезисы докладов междунар. конф. (Москва, филолог, ф-т МГУ им М.В. Ломоносова, 4-6 декабря, 2001г.). - М.: Изд - во МГУ, 2001.-С. 49-50.
20. Методологический аспект этнокультурного стиля учебной деятельности // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты. Материалы Всеросс. науч. конф. (Пенза, 12-16 ноября 2002). - Москва-Пенза, 2002. - С. 24 - 26.
21. Основные принципы учета национальных лингвометодических традиций в обучении русскому языку иностранцев в условиях русской языковой среды с позиций современных социопсихолингвистических воззрений // Материалы конф. «Новое в теории и практике преподавания русского языка как иностранного». - М.: Изд-во МГЛУ, 1993. - С. 30 - 31.
22. Национальная специфика и учебная деятельность // XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика». - М.: Ин-т языкознания РАН, 1994. - С. 157.
23. Китайские национальные лингвометодические традиции: когнитивный стиль познавательной деятельности // Китайское языкознание. VIII Междунар. конф. «Актуальные проблемы китайского языкознания» (Москва, 25 - 26 июня 1996 г.). Материалы. - М.: Ин-т языкознания РАН, 1996.-С. 17-19.
24. Стиль познавательной деятельности: Дальневосточный регион и Юго-Восточная Азия // Междунар. конф. «Теория и практика в мировом контексте». Симпозиум «Пути и средства повышения мотивации обучения русскому языку как иностранному» (Москва, РУДН, 28 - 31 октября

1997 г.). Тезисы докладов. - М.: РУДН, 1997. - С. 281 - 282.

25. Роль этнических образовательных традиций в межкультурном обучении (Китай) // XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира» (Москва, 2 - 4 июня 1997 г.). - М.: Ин-т языкознания РАН, МГЛУ, 1997. - С. 26 - 27.

Пособие:

26. Проблемы национального в обучении русскому языку иностранцев (на примере стран Дальневосточного региона). - Ч. I. - Иркутск: ИГПИИЯ, 1993. - 76 с.

№18028

РНБ Русский фонд

2005-4

14196