



А.И. Сурыгин

ОСНОВЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ НА НЕРОДНОМ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ЯЗЫКЕ



А. И. Сурыгин

**Основы теории обучения на
неродном для учащихся языке**

«Златоуст»

2000

Сурыгин А. И.

Основы теории обучения на неродном для учащихся языке /
А. И. Сурыгин — «Златоуст», 2000

Международный характер образования, развитие академической мобильности в современном мире сделали особенно актуальной проблему обучения иностранных студентов, то есть проблему обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде. Российская высшая школа обладает в этой области уникальным опытом, в наиболее концентрированной форме накопленном на подготовительных факультетах для иностранных студентов. Монография представляет собой попытку обобщения этого опыта с точки зрения общих закономерностей и вытекающих из них требований к эффективности обучения иностранных учащихся. Цель работы – дать систематическое изложение основ теории обучения на неродном языке на примере педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Есть также надежда, что монография послужит катализатором для плодотворной дискуссии и для дальнейших исследований. Работа адресована преподавателям, профессиональная деятельность которых связана с обучением иностранных учащихся, всем интересующимся теоретическими и практическими основами обучения на неродном языке в неродной социокультурной среде, а также тем, кто проходит курс повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов. Книга будет полезна преподавателям, начинающим работать в иноязычной аудитории.

© Сурыгин А. И., 2000

© Златоуст, 2000

Содержание

Предисловие	7
Введение	10
Глава 1. О теории обучения на неродном для учащихся языке	21
Общие замечания	22
Конец ознакомительного фрагмента.	23

А. И. Сурыгин
Основы теории обучения
на неродном для учащихся языке

© Сурыгин А. И. (текст), 2000
© ООО Центр «Златоуст», 2000

* * *

Предисловие

Цель предлагаемой вниманию коллег монографии – систематическое изложение основ теории обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде на примере педагогической системы предвузовской подготовки.

Монография является первым опытом описания дидактических основ обучения иностранных учащихся общенаучным дисциплинам, и автор считает, что это лишь один из шагов в большой работе по развитию теории обучения на неродном языке как раздела дидактики. Опыт обучения иностранных учащихся – опыт коллективный, приобретенный за годы напряженного творческого труда многих педагогов и педагогических коллективов. Поэтому и обобщение этого опыта, законченный его перевод в теоретическое знание (а условия для теоретического обобщения уже давно сложились) – задача не для одного человека. В то же время, современная практика требует нового уровня понимания, поэтому хочется надеяться, что данная монография выполнит в определенном смысле поисковую и ориентирующую функции. Будет большой удачей, если она послужит и стимулом к оживлению научной дискуссии, и толчком для оригинальных исследовательских устремлений в направлении разработки затронутого круга проблем.

Истоки исследований, результаты которых составляют основное содержание монографии, лежат в работе над образовательным стандартом предвузовской подготовки иностранных учащихся «Требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников факультетов и отделений предвузовского обучения иностранных граждан (отраслевой стандарт)» (1997), в ходе которой автор выполнял роль руководителя проекта в составе междвузовской рабочей группы. Представляется, что главным результатом разработки образовательного стандарта является последовательно осуществленный подход к программе предвузовской подготовки иностранных учащихся как к целостной педагогической системе. Эта работа принесла неоценимый опыт и стимулировала размышления об общих теоретических основаниях обучения иностранных учащихся. Можно сказать, что разработка проблем, составивших предмет настоящего исследования, вызвана потребностями практики, необходимостью приведения образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся в соответствие современным требованиям. Именно разработка отвечающего современным условиям подхода к обучению иностранцев потребовала обращения к теоретическим основаниям педагогической науки и их осмыслению применительно к обучению на неродном языке в неродной для учащихся среде.

В монографии приведены основные результаты, составляющие, по мнению автора, основы *теории обучения на неродном для учащихся языке*, а именно:

- описаны предпосылки и необходимость возникновения теории обучения на неродном языке, ее объект и предмет исследования, структура и функции;
- разработана иерархическая структура целей педагогической системы обучения на неродном языке в неродной среде;
- обобщены или выявлены закономерности процесса обучения на неродном языке, обусловленные особенностями обучения иностранных учащихся;
- сформулирован комплекс требований к учебному процессу в педагогической системе обучения на неродном языке – принципы обучения, обеспечивающие эффективность такой педагогической системы;
- проиллюстрированы примерами основные положения теории обучения на неродном для учащихся языке;
- составлен словарь терминов с целью инициирования процесса унификации используемой системы понятий.

Монография выходит в свет вскоре после векового юбилея Санкт-Петербургского государственного технического университета (Политехнического института Императора Петра Великого), к научно-методической школе которого принадлежит автор. В этой связи особенно приятно сознавать, что в этой книге (и в последующей, готовящейся к печати под названием «Педагогическое проектирование предвузовской подготовки иностранных студентов») естественным образом нашли отражение результаты исследований педагогов-политехников: работы по стандартизации в образовании и концепция базисных понятий и методов Юрия Сергеевича Васильева и Владимира Николаевича Козлова; идеи «врачевания знаний», почерпнутые из книг Константина Константиновича Гомоюнова и из личного общения с ним; некоторые результаты исследований по целеполаганию в сложных целеустремленных системах и методам системного анализа Виолетты Николаевны Волковой, изложенные ею в нескольких монографиях; концепция нетрадиционного педагогического проектирования, являвшаяся предметом глубоких теоретико-педагогических исследований Виктора Евсеевича Радионова; идея единых обобщенных схем представления и изучения элементов научных знаний, реализованная на примере университетского общего курса физики Фагамом Пашаевичем Кесаманлы и Валентиной Михайловны Коликовой; результаты применения концепции базисных понятий и методов к курсу высшей математики, оформленные Юрием Дмитриевичем Максимовым, Юрием Алексеевичем Хватовым и Владимиром Николаевичем Козловым в виде структурированной программы курса; работы по инженерной педагогике и педагогике высшей школы Владимира Андреевича Жукова и Сергея Александровича Тихомирова. Нельзя не назвать также исследования коллег автора по Институту международных образовательных программ СПбГТУ, сформированному на базе прежнего подготовительного факультета: лингвистические, психолого-педагогические и методические основания современных методов обучения иностранным языкам, обобщенные на примере русского языка как иностранного в монографии Тамары Ивановны Капитоновой и Анатолия Николаевича Щукина (Институт русского языка им. А. С. Пушкина); методические рекомендации преподавателям, работающим в интернациональной аудитории, и концепция единого языкового поля в обучении иностранных студентов Тамары Ивановны Капитоновой, Галины Ивановны Кутузовой, Валентины Валентиновны Стародуб, Галины Александровны Плоткиной и Людмилы Григорьевны Роговой; результаты исследований по физиологической адаптации иностранных студентов Анатолия Викторовича Зинковского и по социально-психологической адаптации Генриады Ивановны Хмары, Маргариты Александровны Ивановой и Нины Александровны Титковой; диссертационные исследования по проблемам обучения иностранных студентов Александра Михайловича Горошенко, Екатерины Федоровны Изотовой, Натальи Дмитриевны Шаггиной.

Автор искренне сожалеет, если невольно не отразил чей-либо вклад либо неточно описал приоритеты. Однако, во-первых, данная работа не является историческим исследованием и в какой-то степени отражает субъективное видение автора, который, как уже сказано, принадлежит к научно-методической школе Института международных образовательных программ СПбГТУ. Во-вторых, возможные недостатки такого рода в значительной мере следует отнести на счет несовершенства обмена научной информацией в области обучения иностранных учащихся: публикуемые сборники тезисов многочисленных докладов, как правило, недостаточно информативны. В этой связи как безусловно положительную следует охарактеризовать тенденцию к публикации сборников содержательных, объемных, снабженных библиографией научно-методических работ. Это свидетельствует, как представляется, об осознании необходимости перевода обмена научно-методической информацией в области обучения на неродном языке на качественно новый уровень.

Настоящая работа адресована преподавателям, профессиональная деятельность которых связана с обучением иностранных учащихся; особенно полезной она будет преподавателям, начинающим работать в иноязычной аудитории. Кроме того, автор надеется, что книгу про-

чтут коллеги, проходящие курс повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов, и что она не будет проигнорирована интересующимися проблемами обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде.

В заключение автор хотел бы выразить признательность всем коллегам, кто так или иначе способствовал появлению этой книги. Автор благодарен директору Института международных образовательных программ СПбГТУ, профессору Дмитрию Германовичу Арсеньеву, Ольге Васильевне Дороховой, Фагаму Пашаевичу Кесаманлы, Валентине Михайловне Коликовой, Галине Ивановне Кутузовой, Валентине Ивановне Левиной, Валентине Валентиновне Стародуб и Наталье Дмитриевне Шаггиной за полезные рекомендации, замечания и поддержку. Особую признательность за внимательное и «придирчивое» чтение рукописи и чрезвычайно полезные дискуссии, несомненно способствовавшие улучшению работы, автор хотел бы выразить рецензентам – научному руководителю методического отдела СПбГТУ Константину Константиновичу Гомоюнову, начальнику учебно-методического управления Тверского государственного технического университета Михаилу Александровичу Короткову, а также преподавателям подготовительного факультета Воронежского государственного университета во главе с деканом Владимиром Валентиновичем Родионовым, выслушавшим лекции по материалам данного исследования.

Автор будет благодарен всем читателям за отзывы на эту работу, которые можно направлять электронной почтой (as@mail.imop.csa.ru) либо обычной почтой по адресу 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д. 28, ИМОП СПбГТУ, Александру Игоревичу Сурыгину.

Введение

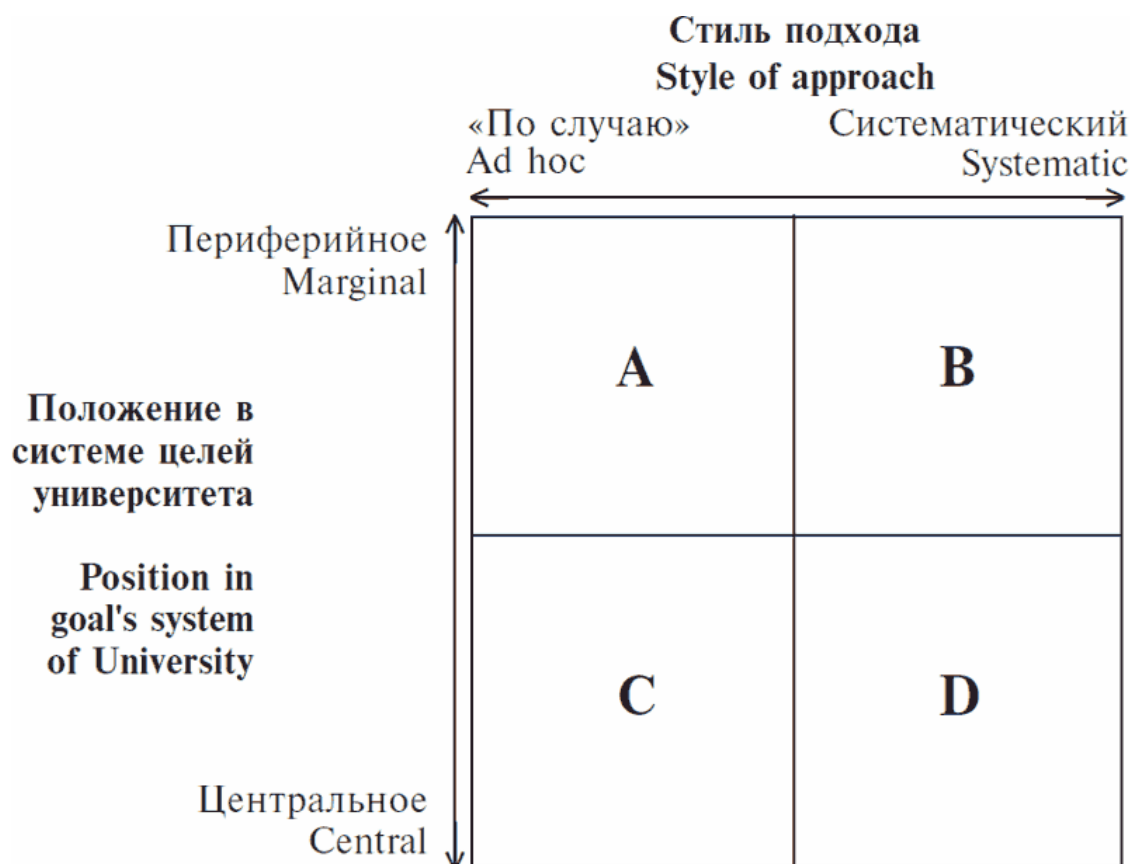
Последнее десятилетие отмечено резко возросшей международной активностью российской высшей школы. Это связано как с исчезновением искусственно воздвигавшихся в области международных связей барьеров, так и с предоставлением вузам значительной автономии, с широкими возможностями и искренним желанием реформирования с целью интеграции в Европейское и мировое образовательное пространство. Международная активность российских университетов, далеко не в последнюю очередь обусловленная стремлением найти дополнительные источники финансирования в условиях недостаточной государственной поддержки¹, совпала по времени с нарастанием соответствующих тенденций в мировом образовательном сообществе. Эти тенденции, обозначаемые общим термином *интернационализация* (*internationalisation*), проявляются в возрастании международного характера образования, в развитии международной академической мобильности и росте числа иностранных студентов в мире, в беспрецедентно важном значении функции международного сотрудничества в современном высшем образовании. Возникло даже понятие „международное образование“² („*international education*“), включающее весь круг вопросов, связанных с международным перемещением (академической мобильностью) студентов и обучением за границей, а также с образовательными программами, посвященными международной тематике, обучению иностранным языкам (Lambert, 1995). Все эти процессы в образовании являются отражением реалий современного мироустройства, для которого характерны сложность и системность внутримировых связей, взаимосвязанность и взаимообусловленность отдельных частей, глобальность протекающих процессов. В современном мире образование выходит на авансцену как одно из ключевых условий преодоления кризиса цивилизации и сохранения устойчивости цивилизационного развития.

В этом контексте интересен вопрос о месте международных связей в общей системе деятельности университета. Дж. Л. Дэвис (J.L. Davis, 1995) предложил простую наглядную модель, описывающую возможные типы политики университетов в области международных связей³ (рис. 1), согласно которой можно выделить 4 основных типа политики:

¹ Кстати, такой же побудительный мотив английские исследователи (J.L.Davis) отмечают как одну из самых веских причин увеличения активности в области международных связей в университетах Великобритании.

² Где этого требует изложение, термины в этой книге мы выделяем курсивом, понятия – курсивом и одиночными кавычками.

³ И. Макней (I. McNay, 1997) распространил эту модель на любые инновационные процессы.



J.I.Davis. Developing a Strategy for Internationalisation in Universities: Towards a Conceptual Framework. – Anglia Polytechnic University. Centre for Higher Education Management.

Рис. 1. Модель типов университетской политики в области международной деятельности

- 1) международная деятельность – центральная задача университета, подход к ее решению – систематический (область D);
- 2) международная деятельность – лишь одна из целей (и не самая главная) в структуре целей университета, но подход к ее достижению – систематический (область B);
- 3) международная деятельность – лишь одна из целей (и не главная) в структуре целей университета, подход к ее достижению – «ad hoc» – по случаю (область A);
- 4) политика с центральным положением цели в области международной деятельности и случайным подходом к ее реализации (область C).

В России в настоящее время имеется лишь один государственный университет, международную политику которого можно с уверенностью отнести к первому типу (область D) – Российский университет дружбы народов, для которого международное образование является центральной задачей. Ряд крупных университетов с традиционно развитыми международными связями, богатым опытом в области международного образования по типу политики можно отнести ко второй группе (область B). Нам представляется, что к этой группе относится и Санкт-Петербургский государственный технический университет, первые иностранные студенты в котором появились еще в 1902 году (тогда университет носил имя, данное при основании (1899 год) – Политехнический институт Императора Петра Великого).

В целом процессы, происходящие в российских университетах в последнее десятилетие, можно охарактеризовать как осознание необходимости *систематического* подхода к политике в области международных связей как неперемennого условия успеха и переход к его практике

ской реализации (смещение из области *A* в область *B* на рис. 1), который активно осуществляется если и не каждым университетом, то их объединениями и системой высшего образования в целом.

Среди многообразных направлений международной деятельности российских университетов важное место традиционно занимает обучение иностранных студентов. Реализация систематического подхода к международной активности в этой области требует последовательного изучения проблем организации обучения иностранных учащихся и психолого-педагогического обоснования особенностей учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка. Актуальность и важность этой проблематики обусловлена двумя главными соображениями.

Во-первых, международный рынок образовательных услуг открывает широкие возможности бизнеса в области образования, что влечет несомненные экономические выгоды. Сегодня в мире насчитывается более 1,5 млн иностранных студентов из примерно 80 млн их общего числа. Годовой оборот средств, получаемых от иностранных студентов за образовательные услуги, можно оценить суммой порядка 12–15 млрд долларов (только экономика США получает дополнительный доход в 7 млрд долларов). Эту сумму необходимо увеличить по крайней мере в 2 раза, если учитывать дополнительные расходы иностранных студентов на проживание, питание, необходимые товары и т. д. и т. п. (Зверев, 1997; Maslen, 1997).

Во-вторых, обучение иностранных студентов – один из действенных инструментов реализации геополитических интересов государства, который Россия в настоящее время использует далеко не в полной мере. Так, в 1997 году в России обучалось всего около 40 тыс иностранных студентов, тогда как в США – около 450 тыс (для сравнения, в СССР, где 56 % вузов приходилось на Россию, в середине 80-х годов обучалось до 140 тыс иностранных студентов, следовательно, в России – не менее 80 тыс). По данным исследований, проведенных в 70-е годы в США, около 70 % сотрудников американских университетов, ответственных за студенческий обмен, среди главных мотивов, побуждающих их помогать в получении образования студентам из развивающихся стран, указали содействие внешнеполитическим целям США и обретение друзей США (Участие..., 1977). И вряд ли мотивы существенно изменились за прошедшие годы. В Японии повышение числа иностранных студентов в университетах – предмет заботы правительства; озабочены увеличением числа иностранных учащихся Великобритания и Германия. В Германии, например, обучается 2,3 % от общего числа иностранных студентов в мире (то есть 30–35 тыс), и несмотря на это немецкие университеты с целью дополнительного привлечения иностранных учащихся готовы предлагать обучение на английском языке, причем такие программы финансирует правительство. Институт международного образования (Institute for International Education, США) с удовлетворением отмечает пятипроцентный рост числа иностранных стипендиатов в американских университетах, однако в то же время считает недостаточным всего 90 тыс обучающихся за рубежом американцев (Зверев, 1997; Сурыгин, 1999; Brookman, 1996; Desruisseaux, 1997; Hayes, 1998; Maslen, 1997; Obieglo, 1999; Svenkerud, 1998; Umakoshi, 1997).

Таким образом, обучение иностранных студентов – важный фактор международной политики и экономики, игнорировать который в современном мире невозможно.

Проблемы обучения иностранных студентов изучают во всем мире, однако подходы зарубежных и российских исследователей заметно различаются. Если за рубежом рассматривают обучение вне родной страны как проблему взаимодействия культур, причем, прежде всего, в аспекте изучения иностранных языков, то для российских исследователей более характерен психолого-педагогический подход. В книге мы в основном опираемся на результаты российских исследований, поэтому во введении дадим краткий обзор состояния интересующей нас проблемы за рубежом.

Прежде всего, отметим, что результаты современных зарубежных исследований в области обучения иностранных студентов, к сожалению, недостаточно отражены в российских изданиях, не включены в активный научный оборот. Поэтому представление об их структуре мы попытались составить с помощью поиска в библиотечных базах данных в глобальной сети Интернет и анализа тематики ежегодных конференций Европейской ассоциации международного образования (European Association of International Education – EAIE).

Электронный поиск мы осуществляли в библиотечной базе данных, предоставляющей под рубрикой *Education* информацию более чем по 550 периодическим изданиям с начала 1997 года, причем около 300 изданий – в полнотекстовом варианте. При поиске по ключевым словам *foreign students* и *international students* система нашла 319 ссылок (более чем скромно для 550 журналов за период в два с лишним года). Чтобы сузить область поиска к предмету нашего исследования, мы использовали в сочетании с вышеупомянутыми дополнительные ключевые слова. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Количественные результаты поиска в электронной библиотечной базе данных

Дополнительные ключевые слова	Число ссылок
<i>English as foreign (second) language</i>	22
<i>Teaching</i> или <i>learning</i>	20
<i>Adaptation</i> или <i>adjustment</i>	12
<i>Mathematics</i>	4
<i>Physics</i> или <i>chemistry</i> или <i>biology</i>	0
<i>Foundation course</i> или <i>pre-university course</i>	0

Как следует из приведенных данных, основное число публикаций в интересующей нас области посвящено преподаванию английского как иностранного (второго) языка и проблемам адаптации иностранных учащихся. Публикации по теории обучения иностранных студентов (*teaching theory*) отсутствуют, ни одна из публикаций, найденных по ключевым словам *teaching* или *learning*, серьезного интереса для темы нашего исследования не представляет: большинство из них связаны с обучением английскому языку и входят также и в первую рубрику. Публикации по проблеме обучения иностранцев общенаучным дисциплинам также отсутствуют. Из четырех статей, найденных по ключевым словам *foreign (international) students* и *mathematics* только две и лишь в какой-то мере посвящены непосредственно интересующей нас теме. В первой автор предостерегает от недооценки трудностей иностранных студентов при изучении статистики (в частности, из-за языкового барьера), которые можно своевременно не заметить вследствие более высокого уровня математической подготовки иностранцев по сравнению с американцами (Bell, 1998). Во второй статье говорится о различной математической культуре детей китайских иммигрантов и их американских сверстников (Braceu, 1999). Две оставшиеся публикации посвящены анализу причин низких результатов американских школьников при тестировании по математике в ходе международного исследования (Stover, 1998) и рецензированию книги *What students abroad are expected to know about mathematics* (American Federation of Teachers, 1997. – 113 p.), содержащей сравнительный анализ школьных программ по математике в Германии, Франции, Японии и США (Fleener, 1998). Публикации по обучению физике, химии, биологии, как и публикации по предвузовской (предуниверситетской) подготовке иностранных студентов вообще не обнаружены.

Таким образом, результаты компьютерного поиска показывают, что проблемой обучения общенаучным дисциплинам на неродном языке зарубежные исследователи не занимаются. Это подтверждают и другие источники.

Вместе с тем, приведенные данные не исчерпывают вопрос о структуре зарубежных исследований: слишком много из 319 работ, найденных по ключевым словам *foreign (international) students*, осталось вне нашего внимания. Поэтому мы проанализировали отчеты ежегодных конференций Европейской ассоциации международного образования последних лет (Quality..., 1995; Seventh..., 1995, 1996; Eighth..., 1997; Ninth..., 1998; Tenth..., 1999). Анализ этих материалов позволяет выделить следующие основные направления исследований и разработок в области международного образования:

а) проблемы международного сотрудничества в области высшего образования в рамках программ международных организаций; координация европейских программ в области образования; менеджмент международных связей в области образования;

б) взаимодействие образовательных систем: международная оценка качества образования, эквивалентность курсов, документов об образовании, ученых степеней;

в) межкультурное (intercultural) взаимодействие; человек, личность, студент в неродной социокультурной среде; язык как средство межкультурной, кросс-культурной коммуникации (intercultural, cross-cultural communication);

г) проблемы изучения экономики и бизнеса (эта образовательная область является одной из сравнительно немногих, где идеи международного образования получили наибольшее практическое развитие; к таким областям относят прежде всего экономику и менеджмент, социологию, юриспруденцию, языкознание и сельское хозяйство (Mestenhauser, 1997));

д) новые информационные технологии в образовании, дистанционное обучение.

Работа ежегодных конференций проходит в основном в постоянно действующих рабочих группах, среди которых есть и такие, в рамках которых могли бы обсуждаться проблемы обучения в неродной среде и на неродном языке. Например, «Сотрудничество с развивающимися странами в образовании» (Educational Cooperation with Developing Countries), «Языки и межкультурная коммуникация и мобильность» (Languages for intercultural communication and mobility), первоначально именовавшаяся «Языки и академическая мобильность»⁴ (Languages and Educational Mobility), «Обучение за рубежом и консультанты иностранных студентов» (Study Abroad and Foreign Students Advisers). Все эти группы в ходе дискуссий действительно касаются интересующих нас проблем, но лишь вскользь, мимоходом. Так, появившиеся было на 8-й конференции в рамках рабочей группы «Сотрудничество с развивающимися странами в образовании» секции «Подготовка студентов из развивающихся стран к обучению в Европе» и «Студенты из развивающихся стран в России» затем вновь исчезли.

В результате нам не удалось обнаружить сколько-нибудь заметных зарубежных работ по теме нашего исследования. Тем не менее, проблема обучения за рубежом осознается как исследовательская проблема, но преимущественно в аспекте межкультурной коммуникации, а не дидактики (teaching theory). Например, дидактика в многонациональной университетской аудитории представляется просто теорией обучения, обогащенной понятиями теорий межкультурного взаимодействия (Stratton, 1998). Такой подход, по-видимому, является следствием трактовки обучения иностранному языку как обучению межкультурной коммуникации (Magnan, 1995). Именно с позиций межкультурного взаимодействия зарубежные исследователи вообще трактуют и обучение за рубежом, и преподавание иностранным студентам. При этом указывают на необходимость предварительной межкультурной подготовки

⁴ Это изменение названия является хорошей иллюстрацией общего подхода к изучению проблем международного образования с позиций межкультурного взаимодействия.

как студентов, так и преподавателей, и административного персонала, на необходимость разработки соответствующих методик (Koronen, 1997; Hermans, 1998), вводят специальные курсы для облегчения адаптации в новой социально-культурной среде (Sharkey, 1995). В зарубежных исследованиях обозначены также такие проблемы, как опасности перехода от одного языка к другому без сохранения необходимых связей с лежащей в основе языка культурой, в особенности когда речь идет о специфических культурах; обучение на неродном и для учащихся, и для преподавателей языке и его качество; качество языка при преподавании на неродном языке и является ли это серьезной проблемой (Magnan, 1995; Svenkerud, 1998).

В структуре российских исследований проблем обучения иностранных учащихся ситуация в чем-то похожая, но имеют место некоторые, как представляется, существенные отличия. Они сложились во многом в силу особенностей исторического развития, к главным факторам которого следует отнести, во-первых, формирование в Советском Союзе развитой системы подготовительных факультетов для иностранных учащихся как начальной ступени высшего профессионального образования, концентрировавших усилия педагогических коллективов; во-вторых, существование сильной психолого-педагогической школы; в-третьих, централизованное управление образованием вообще и подготовкой специалистов для зарубежных стран в особенности.

Действовавшая в Советском Союзе система подготовки иностранных студентов к обучению в высших и средних специальных учебных заведениях складывалась с середины 50-х годов (в 1955 году был открыт подготовительный факультет для иностранных граждан в Московском университете). В последующем подготовительные факультеты для иностранных граждан также создавались в ведущих вузах страны, среди них: Ленинградский, Белорусский, Воронежский, Ереванский, Иркутский, Киевский, Кишиневский, Львовский, Ташкентский, Тбилисский и Харьковский университеты, Университет дружбы народов, Московский автомобильно-дорожный, Одесский политехнический, Ростовский медицинский, Кубанский сельскохозяйственный, Азербайджанский нефти и химии и другие институты. Всего к 1991 году в СССР функционировало 57 подготовительных факультетов (Новикова, 1991). Подготовительный факультет Санкт-Петербургского государственного технического университета (в те годы – Ленинградский политехнический институт) был сформирован в 1965 году фактически переводом из Ленинградского университета, где он функционировал с 1962 по 1965 год.

В настоящее время многие подготовительные факультеты изменили свои названия и структуры, вошли в состав различных подразделений. Так, бывший подготовительный факультет Ленинградского политехнического института функционирует под именем Центра предвузовской подготовки Института международных образовательных программ СПбГТУ. На базе подготовительного факультета МГУ сформирован Центр международного образования. Получил новое название – факультет иностранных языков и общеобразовательных дисциплин (подготовительный) – подготовительный факультет Российского университета дружбы народов. Сохранившиеся и вновь созданные учебные подразделения, реализующие образовательные программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, объединены под эгидой Координационного совета центров предвузовской подготовки иностранных учащихся при Министерстве образования Российской Федерации. Координационный совет объединяет «подготовительные факультеты» при Санкт-Петербургском, Астраханском, Волгоградском, Донском, Иркутском, Тверском и Тамбовском технических университетах, Московском, Белгородском, Воронежском, Дагестанском, Иркутском, Казанском и Тульском университетах, Воронежской государственной технологической академии, Кубанском аграрном, Ростовском и Санкт-Петербургском медицинских университетах, Российском университете дружбы народов, Московском автомобильно-дорожном институте, Московском институте международных отношений, Новомосковском институте Российского химико-технологического университета.

В процессе развития система предвузовской подготовки иностранных учащихся прошла ряд этапов, которые можно охарактеризовать сменой целевых ориентиров. На начальном этапе формирования и становления (1955–1975) перед подготовительными факультетами ставились задачи обучения иностранных учащихся в соответствии с программой советской средней школы и воспитания в соответствии с идеологическими задачами советского государства. Смена целевых ориентиров обозначила переход к этапу развития (1975–1990). В это время подготовительные факультеты должны были подготовить студентов к учебе на первом курсе вузов или средних специальных учебных заведений с учетом требований к первокурсникам и воспитать дружеское отношение к Советскому Союзу (Институт..., 1999). Следующий пересмотр ориентиров произошел в 1996 году при разработке образовательного стандарта предвузовской подготовки, на выходе из кризисного периода (1991–1996), окончанием которого следует считать возобновление подготовки специалистов для зарубежных стран за счет средств федерального бюджета. Цель предвузовской подготовки в образовательном стандарте была сформулирована как готовность иностранного учащегося к учебной деятельности на русском языке в российском учебном заведении и структурирована в виде языкового, предметного и адаптационного компонентов (Сурыгин, Левина, 1996; Требования..., 1997). Наконец сейчас мы подходим к более широкому пониманию и более научной формулировке цели как способности учащегося к учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной социокультурной среде.

Таким образом, практические задачи становления и развития системы подготовки специалистов для зарубежных стран, элементами которой являлись подсистема подготовительных факультетов для иностранных учащихся, сильная психолого-педагогическая школа и строгая централизация административного управления, определили структуру российских исследований, для которых характерно:

- преобладание исследований и разработок в области русского языка как иностранного над другими исследованиями в области международного образования;
- преобладание в рамках исследований по русскому языку как иностранному психолого-педагогического подхода, хотя и культурологический подход, особенно в последние годы, также имеет место (например, лингвострановедение (Верещагин, Костомаров, 1983), концепция обучения иностранному языку через культуру и культуры через язык, разработка проблем межкультурного взаимодействия).
- существенный объем исследований по адаптации иностранных студентов;
- существенный объем практических разработок по обучению общенаучным дисциплинам на неродном языке;
- отсутствие исследований и разработок в области международного маркетинга и менеджмента образовательных услуг.

Значительные успехи в разработке методики преподавания русского языка как иностранного с точки зрения психолого-педагогического подхода основаны на мощной теоретической базе, которую составили теория деятельности Л. С. Выготского, развитая на ее основе теория речевой деятельности А. Н. Леонтьева, психолингвистика (А. А. Леонтьев) и психология обучения неродному языку (И. А. Зимняя). В результате сложилась обширная библиография по методике преподавания русского языка как иностранного (например, Костомаров, Митрофанова, 1978, 1988; Вишнякова, 1982; Капитонова, Щукин, 1987; Методика, 1988; Методика..., 1989), созданы разнообразные учебники и учебные пособия (например, Старт..., 1988; Практический..., 1993), разработано стандартизованное описание русского языка, образовательный стандарт и различные варианты тестов уровней владения русским языком как иностранным, формируется государственная система тестирования (Государственный..., 1999; Знаете..., 1995; Комплект..., 1998; Типовой..., 1997).

С позиций преподавания русского языка достаточно интенсивно разрабатывается и «пограничная» область – методика преподавания языка научного изложения. Классическими стали монографии О. Д. Митрофановой (1976) по методике преподавания научного стиля речи и Е. И. Мотиной (1988) по лингвометодическим основам обучения студентов-нефилологов русскому языку как языку специальности. В СПбГТУ Т. А. Капитоновой, Г. И. Кутузовой, В. В. Стародуб, Г. А. Плоткиной, Л. Г. Роговой разработаны методические рекомендации преподавателям-предметникам, работающим в интернациональной аудитории, некоторые проблемы предметно-языковой координации (Методические..., 1986; 1996).

Хорошо были развиты и исследования различных аспектов межкультурного взаимодействия и социально-психологической адаптации при обучении иностранных учащихся, которые велись под руководством В. П. Трусова в Санкт-Петербургском государственном университете и Г. И. Хмары в СПбГТУ. Так, под руководством профессора В. П. Трусова были защищены диссертации М. А. Ивановой, Е. Ф. Изотовой, Н. Д. Шаггиной, Л. П. Цоколь, А. М. Горошенко. М. А. Иванова и сейчас продолжает работу в этом направлении. Тем не менее, в этой области ощущается отсутствие монографии, основная масса результатов требует обобщения.

В то же время, в области преподавания общенаучных дисциплин на русском языке как иностранном, хотя и накоплен довольно обширный материал, имеются лишь отдельные разработки в рамках частных методик. Некоторые вопросы изложены достаточно полно в диссертационных работах (Колоярцева, 1988; Марюкова, 1999; Чень Янмэй, 1999), особенно стоит отметить исследование Е. А. Лазаревой (1985), однако основная масса результатов зафиксирована в сборниках материалов конференций в форме кратких тезисов докладов, не содержащих необходимого научного аппарата и, следовательно, недостаточно информативных. К тому же довольно вяло разрабатывается «пограничная» с методикой русского языка область – овладение учащимися языком науки в процессе изучения общенаучных дисциплин. Мало кто из преподавателей-предметников рискует выходить на эту «зыбкую» почву.

Таким образом, в системе предвузовской подготовки иностранных учащихся накоплен обширный теоретический и практический материал. Однако почти отсутствуют работы, трактующие предвузовскую подготовку иностранных учащихся как целостную педагогическую систему с точки зрения общих закономерностей и вытекающих из них требований, определяющих эффективность обучения иностранных учащихся, то есть с позиций системного подхода. Недостаточная системность исследований становится ясной, если сформулировать проблему обучения иностранных учащихся как проблему организации и осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде. Такая обобщенная трактовка позволяет понять, что эту проблему недостаточно рассматривать только с позиций обучения неродному (иностранному) языку (лингводидактический аспект) или с точки зрения взаимодействия языков и лежащих в их основе культур (межкультурный аспект). Не менее необходимо изучение и с точки зрения особенностей учебно-познавательной деятельности и деятельности обучения (психолого-педагогический и дидактический аспекты).

Лингводидактический аспект разработан достаточно подробно и у нас в стране, и за рубежом. Необходимость этого диктовалась прежде всего практическими потребностями методики обучения иностранным языкам. Это несколько иная, чем обучение на неродном языке, проблема, но основные результаты оказались применимы и для языковой подготовки к обучению на неродном языке.

Исследование проблемы в аспекте межкультурного взаимодействия, по-видимому, актуально прежде всего при условии достаточно высокого уровня владения языком обучения. Последнее часто имеет место для английского языка, который все больше становится языком международного образования, что обусловлено рядом объективных причин. Среди них можно назвать ведущее положение английского языка в экономике и в политике как языка делового

и международного общения; лидирующее положение США в области современных массовых технологий, в частности компьютерных и телекоммуникационных; публикация большей части научной информации на английском языке; распространенность английского языка в мире, в частности в странах Британского содружества и других, использующих его как язык массового международного и межнационального общения; доступность развитой системы тестирования (TOEFL и другие стандартизованные тесты).

Но учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной среде нельзя сводить только к взаимодействию культур, имеющему место при общении (коммуникации) на неродном языке, она имеет свои особенности. «Второй (третий и т. д.) язык при его изучении не может в такой же мере, как родной, служить средством присвоения общественного опыта, орудием познания действительности», – пишет И. А. Зимняя (1978, с. 20). Ю. Л. Полевой выдвинул гипотезу, согласно которой «в условиях обучения на новом языке новому содержанию, равно как и новым приемам познавательной деятельности, испытуемый демонстрирует готовность к познавательной деятельности на стадии мышления на одну-две градации ниже максимально достигнутой при обучении на родине на родном языке» (1997, с. 66). Полагаем, любой преподаватель, работавший с иностранными учащимися, подтвердит правдоподобность такого вывода. Автор делает предположение и о причинах такого положения, объясняя его «срабатыванием защитного механизма адаптации, самонастройки человеческой психики на новые условия жизнедеятельности» (там же).

На наш взгляд, этот эффект правильнее было бы объяснить ролью родного языка в учебно-познавательной деятельности на неродном языке, к сожалению, недостаточно исследованной. «Обозначение явлений, действий, реальных вещей новыми языковыми знаками не может быть прямым, оно, как правило, опосредовано родным языком» (Шатилов, 1985), что, по-видимому, требует части объема кратковременной памяти. Поэтому проблема эффективного осуществления учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка в неродной среде требует изучения и психолого-педагогического обоснования даже в случае, когда языком обучения является английский, не говоря уже о других, менее распространенных языках. А это возможно осуществить именно в рамках психолого-педагогического и дидактического подходов.

Итак, актуальность темы нашего исследования определяют следующие факторы:

- возрастание международного характера современного профессионального образования, выражающееся, в частности, в росте академической мобильности студентов и в возникновении тенденции к международному «разделению труда» в сфере профессионального образования;
- существование в мировой образовательной практике специальных образовательных программ, структур, подобных подготовительным факультетам, институтов для иностранных студентов, преимущественно из развивающихся стран (например, Институт польского языка для иностранцев Лодзинского университета (Польша), Институт иностранных студентов (Болгария), Институт языковой и профессиональной подготовки Карлова университета (Чехия), Институт языковой и академической подготовки для иностранных студентов Университета Я. Коменского в Братиславе (Словакия), foundation courses в английских и австралийских университетах, где также преподают общенаучные дисциплины параллельно с изучением языка обучения, иногда в обязательном порядке, чаще – по желанию студентов, institutes for international education в Голландии);
- необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран с целью достижения экономических и геополитических целей на высококонкурентном рынке образовательных услуг;
- возросшее количество российских вузов, определяющих обучение иностранных студентов в качестве одного из важных направлений своей деятельности;

- важная роль этапа предвузовской подготовки иностранных студентов как начальной ступени высшего профессионального образования, закладывающей фундамент успешного обучения будущих специалистов для зарубежных стран в российских вузах;
- возможность использовать педагогическую систему предвузовской подготовки иностранных учащихся в качестве удачной модели для разработки теории обучения на неродном для учащихся языке в неродной социокультурной среде;
- существенные особенности обучения общенаучным дисциплинам на неродном для учащихся языке в условиях параллельного овладения языком обучения и необходимость всестороннего, системного изучения этой проблемы;
- несоответствие уровня теоретического осмысления проблемы обучения иностранных учащихся современному уровню развития педагогической науки и объему накопленного опыта.

Логика наших исследований привела к изучению педагогической системы предвузовского обучения иностранных учащихся в дидактическом аспекте методами системного анализа, что позволило получить ряд интересных обобщающих результатов.

1. Выявлено отсутствие общего теоретического фундамента образовательной программы предвузовской подготовки иностранных учащихся, что было в итоге осознано как потребность в разработке соответствующей теории. Такая теория, именуемая в монографии *теорией обучения на неродном для учащихся языке* (или короче – *теорией обучения на неродном языке*), может дать основу для описания и объяснения с единых позиций различных сторон процесса обучения на неродном языке, помочь преодолеть имеющую место в настоящее время определенную эклектичность теоретических построений в рассматриваемой области. Формирование теории обучения на неродном языке в самостоятельное научно-методическое направление представляется чрезвычайно важным для совершенствования практики подготовки специалистов для зарубежных стран в российских вузах и для развития исследований в этой области.

2. Предпосылки для развития теории обучения на неродном языке уже сформировались в области предвузовской подготовки иностранных учащихся: накоплен значительный эмпирический материал, эмпирически установлены специфические особенности элементов процесса обучения и основные связи между ними, интенсивно формируются обобщенные теоретические модели элементов процесса обучения.

Система предвузовской подготовки иностранных учащихся является чрезвычайно подходящим объектом для изучения специфических закономерностей процесса обучения на неродном языке, имеющих более широкую, чем предвузовская подготовка, область применения и составляющих основу теории обучения на неродном языке.

3. Оказалось, что практически отсутствуют публикации по такой важной для проектирования любой системы проблеме, как проблема целеобразования. Наиболее общие позиции иерархической структуры целей были сформулированы автором в связи с работой над образовательным стандартом предвузовской подготовки и в несколько отредактированном виде включены в этот документ. Однако открытыми остались, например, вопросы о полноте системы целей, о ее дальнейшей структуризации.

4. В педагогической системе предвузовской подготовки действуют специфические закономерности, которым соответствуют дидактические положения, именуемые нами *принципами обучения на неродном языке*, не сводящиеся ни к общим дидактическим принципам, ни к методическим принципам частных методик. Следовательно, эффективность педагогической системы, реализующей обучение на неродном языке, обеспечивается выполнением трех групп требований к учебному процессу: общих дидактических принципов (разработаны дидактикой), принципов обучения на неродном языке (не разработаны, имеются лишь разрозненные сведения в публикациях), частных методических принципов (глубоко разработана

методика преподавания русского языка как иностранного, значительно менее – частные методики преподавания общенаучных дисциплин на русском языке как иностранном).

5. Становление научного направления естественным образом сопровождается формированием системы понятий и терминов. Понятийный аппарат теории обучения на неродном языке в значительной мере сопряжен с понятиями методики преподавания русского языка как иностранного. Однако обучение на неродном языке не сводится только к изучению языка, а потому в теории обучения на неродном языке с необходимостью возникает своя собственная терминология, правда, заимствующая многие термины из методики преподавания русского языка как иностранного и иностранных языков, а также из других разделов педагогики. Этот процесс не должен происходить стихийно, требуется целенаправленная работа по упорядочению понятийного аппарата и системы терминов.

Названным выше проблемам и посвящена настоящая работа, в которой четыре главы.

Обсуждению предпосылок возникновения и необходимости разработки теории обучения на неродном языке, определению ее объекта и предмета, основных категорий и базисных понятий, обоснованию структуры и формулированию функций разрабатываемой теории посвящена **первая глава** монографии.

Во **второй главе** рассмотрена проблема целеобразования в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся, сформирована иерархическая структура целей, обосновано свойство полноты этой структуры и связь ее компонентов с традиционными компонентами цели образования – целями обучения, развития и воспитания личности.

Выявлению и описанию специфических закономерностей, обусловленных особенностями рассматриваемой педагогической системы, и формированию соответствующего им комплекса принципов обучения на неродном языке посвящена **третья глава** монографии. Здесь же дано обоснование свойству полноты разработанной системы принципов, установлена невыводимость системы принципов обучения на неродном языке из общедидактических принципов и методологическая нецелесообразность возможного подведения части принципов обучения на неродном языке под общедидактические принципы.

В **четвертой главе** описано содержание всех принципов обучения на неродном языке, указаны их особенности, приведены примеры использования, названы формы применения принципов в педагогической системе предвузовской подготовки иностранных учащихся.

Мы уже упоминали о важности целенаправленной работы по упорядочению терминосистемы теории обучения на неродном языке. В этой связи настоящая монография, может быть, несколько грешит, говоря словами А. Н. Шукина, «терминологическим самовыражением» ее автора, движущей пружиной которого является искреннее желание «договориться о терминах». Это представляется оправданным необходимостью формирования адекватной терминосистемы. Достижению той же цели должен служить и помещенный в конце книги краткий **словарь терминов**, в который мы включили термины, используемые не только в этой книге. В него включены также термины из выходящей вскоре нашей книги «Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов», которая развивает положения теории обучения на неродном языке применительно к системе предвузовской подготовки иностранных студентов.

Мы считаем, что проблема обучения на неродном языке, проблема осуществления и организации учебно-познавательной деятельности средствами неродного для учащихся языка в неродной социокультурной среде актуальна сегодня как никогда и данная монография вносит вклад в ее изучение.

Глава 1. О теории обучения на неродном для учащихся языке

В первой главе показана необходимость и возможность теоретического обобщения в форме самостоятельного научного направления – теории обучения на неродном для учащихся языке – обширного опыта обучения иностранных студентов. Охарактеризовано место этой теории в общей структуре дидактики, определены объект и предмет изучения, обозначены в общих чертах ее базисные структурные элементы. Обращается внимание на необходимость целенаправленных усилий по формированию адекватного понятийного аппарата.

Общие замечания

Обучение иностранных учащихся, особенно на предвузовском этапе, представляет собой имеющий четко выраженную специфику вид педагогической деятельности, которая должна быть подкреплена адекватной педагогической теорией. Анализируя многочисленные научно-методические публикации в этой области, можно сделать вывод, что совокупность имеющихся в них материалов составляет содержание целого раздела педагогической науки. Однако для утверждения его самостоятельности необходимо обобщение имеющегося опыта, эмпирических данных и теоретических результатов с целью осознания объекта и предмета изучения, круга решаемых проблем, позиционирования в общем потоке научной педагогической мысли. И хотя более чем сорокалетний опыт обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе в российских вузах дает достаточно материала для необходимых обобщений, тем не менее, этого пока не сделано. Причин тому, как представляется, две. Во-первых, несомненные успехи разработки и практического применения методики преподавания русского языка как иностранного, в рамках которой «были отработаны наиболее конкретные целевые установки, была разработана наиболее четкая программа (разделенная по этапам, уровням, материалу, видам речевой деятельности) обучения студентов-иностранцев. Именно в методике обучения русскому как иностранному были поставлены собственно психологические и социально-психологические акценты на необходимость формирования личности студента, развития и поддержания его мотивации, формирования его умения ставить и решать педагогические задачи» (Зимняя, 1989, с. 208). Вторая причина – в достаточно хорошем уровне базовой общенаучной подготовки иностранных учащихся в 60-е – 70-е годы. Сочетание этих факторов способствовало формированию представления о совершенствовании методики обучения языку как о главном стратегическом направлении развития системы обучения иностранных студентов. Приемлемые результаты в подготовке специалистов для зарубежных стран, казалось, служили необходимым обоснованием корректности такого подхода и не способствовали становлению взглядов на предвузовскую подготовку иностранных учащихся как на целостную педагогическую систему.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.