

Козлова Ольга Дмитриевна, Шишкина Лариса Петровна

ОБУЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИЛИ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

В статье обсуждается проблема поиска путей активизации работы студентов из-за рубежа, изучающих русский язык как иностранный, в контексте различных ценностно-нормативных ориентаций. Анализируется опыт использования технологии обучения в деятельности преподавателями Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/2-1/28.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 2 (44): в 2-х ч. Ч. I. С. 109-111. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/2-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 811.161.1:378.02.018.556

Педагогические науки

В статье обсуждается проблема поиска путей активизации работы студентов из-за рубежа, изучающих русский язык как иностранный, в контексте различных ценностно-нормативных ориентаций. Анализируется опыт использования технологии обучения в деятельности преподавателями Пермского национального исследовательского политехнического университета.

Ключевые слова и фразы: русский язык как иностранный; технология обучения в деятельности; мотивация; формы мотивации; ценностно-нормативные ориентации.

Козлова Ольга Дмитриевна, доцент

Шишкина Лариса Петровна, к. пед. н., доцент

Пермский национальный исследовательский политехнический университет

Kozlova_O@inbox.ru; larisa_shishkina@mail.ru

**ОБУЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИЛИ ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
В КОНТЕКСТЕ ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ[©]**

Любая деятельность, в том числе изучение иностранных языков, напрямую связана с мотивами, побуждающими человека выбирать те или иные формы и уровни взаимодействия с окружающим миром. В образовательном процессе мотивация, определяемая как совокупность факторов, стимулирующих активность личности, имеет приоритетное значение.

Согласно классической теории мотивации А. Маслоу, человека побуждают к действию пять базовых потребностей: физиология, безопасность, причастность, уважение и самореализация [2]. Очевидно, что находящиеся в образовательном процессе субъекты коммуникации могут не только четко осознавать свои неудовлетворенные потребности, связанные с желанием их реализовать, но и должны учитывать другие возможные варианты побудительной деятельности. Иными словами, те цели, которые ставит перед собой преподаватель, находящийся в рамках образовательного стандарта, определяющего содержание и структуру учебного курса, могут не совпадать с мотивами, которые привели человека в студенческую аудиторию.

Попробуем проанализировать те формы мотивации, которыми руководствовались студенты из Технического университета г. Шэньчжэнь (Китай), изучавшие русский язык как иностранный (далее – РКИ) на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета в 2008-2009 гг. Студенты, чья будущая профессия – переводчики с русского, обучались по дополнительной программе повышения квалификации «Русский язык как иностранный», включавшей в себя, помимо дисциплин профессионального цикла, курс «Введение в философию». Рассчитанный на 56 аудиторных часов, курс предполагал реализацию основных познавательных потребностей слушателей: знать, уметь, понимать, исследовать – и ориентировал их на образовательную деятельность. Одинаковый возраст (18-19 лет), единая образовательная программа и общая мотивация должны были облегчить задачу, поставленную перед участниками образовательного процесса. Причины, по которым слушателям с трудом удавалось в достаточной мере реализовать свои образовательные потребности в рамках курса «Введение в философию», можно прояснить с позиции А. Маслоу. Дело не только в базовом уровне владения РКИ слушателями из Китая, недостаточным для освоения категориального аппарата курса философии. Нельзя исключать и «степень взаимного изоморфизма (схожести структуры и формы)», того, «что мир связан с личностью в той мере, в какой это обеспечено ею, на том языке, воспринять который она готова» [Там же, с. 167]. В ходе практических занятий с китайскими студентами степень несовпадения ценностно-нормативных установок оказалась столь высока, что потребовала от одной стороны коммуникативного процесса (преподавателя) резкой смены образовательной парадигмы, а от другой (слушателей) – необходимости проявления дополнительной (в данном случае – эстетической) мотивации.

Опыт применения эмоционально-смыслового моделирования на занятиях по русскому языку показал те возможности, которые открывает перед слушателями широко известная сегодня технология обучения в деятельности (learning by doing) [1]. Смена традиционного обучения «у доски» на работу, которая активизирует мышление и побуждает к самостоятельной или совместной деятельности, привела к эффекту дополнительной мотивации. Известно, насколько сильна конкуренция в современном социокультурном пространстве Китая, а знание РКИ приносит дополнительные бонусы на рынке труда. Поэтому гарантированное получение образовательного сертификата на знание РКИ было одной из доминирующих мотиваций студентов из Китая. В восточной культуре ценность самореализации не имеет рациональных обоснований. Вряд ли мотивацию, заданную вековыми культурными стереотипами, нужно изменять, но активизировать иные ценностные установки с учетом национальных особенностей обучающихся, в частности потребность в саморазвитии и самореализации, вполне возможно. Так, предложенная «практика моделирования эмоциональной ситуации позволила индивидуализировать речевое высказывание и обогатить индивидуальный тезаурус» [Там же, с. 476], а технология обучения в деятельности ввела дополнительную мотивацию – мотивацию самореализации. Студенты переводили стихи китайских поэтов на русский язык, составляли к ним комментарии, улавливая из контекста общий эмоциональный настрой текстов и выражая его индивидуально понятым лексическим рядом.

В 2013-2014 гг. русский язык на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета изучала смешанная группа слушателей из Америки, Англии, Венесуэлы, Латвии и Италии. Разный возраст (от 21 до 36 лет), разные национальные картины мира, разные основные языки не служили препятствием к выбору наиболее гуманизированной образовательной парадигмы – парадигмы сотрудничества. Этому способствовала единая ценностно-нормативная база, в основе которой лежит принцип самореализации и получения возможностей для личностного роста. На первом этапе работы группа продемонстрировала ярко выраженную социальную мотивацию – желание быть понятым и принятым другими людьми. Статусные позиции: признание в референтной группе или потребность в неформальном лидерстве – оказались на периферии интересов. Свидетельством тому служит фрагмент работы, выполненной слушательницей из Латвии: «Серьезно говоря, я вообще не знаю, какая я буду через 30 лет. <...> Но я могу сказать, какой я хочу быть – стильная бабушка, активная, живая, счастливая, удивительная, художественная, музыкальная, творческая, щедрая, яркая, экстремистская, шутливая. Я тоже хочу быть честной, заботливой и умной». Нельзя не обратить внимания на подбор прилагательных, с помощью которых описывается заданная ситуация.

Как активизировать работу студентов, мотивация которых при изучении русского языка не связана с получением сертификата, а сориентирована на потребности в социокультурной коммуникации? Вывод напрашивается сам собой: не менять мотивацию слушателей, а поддержать ее и перевести неактуальную информацию в актуальные знания в рамках творчески сформулированной задачи. Заучивать прилагательные наизусть нет смысла, а найти нужную для повседневных ситуаций лексику (объяснение в любви или признание в дружбе, комплимент или похвала) можно, используя индивидуальную и коллективную деятельность различной степени сложности: от работы со словарями до поиска необходимой лексики в текстах художественной литературы и СМИ. Используемая при этом технология обучения в деятельности позволила выявить скрытую на первом этапе работы с группой мотивацию самоактуализации, связанную с потребностью в расширении внутреннего потенциала личности. Об этом свидетельствуют фрагменты эссе на тему «Что значит русский язык для моей карьеры», выполненных слушателями.

«Я точно не знаю, потому что я не знаю мое будущее. Когда я слышу слово карьера, я думаю о постоянной работе, до смерти. У меня нет плана до смерти, только шаг за шагом. Может быть, это плохо, но на самом деле, это очень интересно. <...> Я планирую жить в России и родить детей тут. Я хочу, чтобы они были двуязычные. Они будут ходить в русскую школу и иметь русских друзей. Поэтому для меня очень важно, что я умею говорить по-русски хорошо» (Брайан П., Петоски, США).

«Я тоже хочу общаться с людьми и иметь русских друзей, и для этого мне нужен русский язык» (Хувеналь Д., Сан-Фелипе, Венесуэла).

«Я думаю, что если бы я не жил в России и учил русский язык в Англии, я бы, наверное, ничего не понимал. Я рад, что у меня было много возможности общаться с русским народом» (Джеймс Ф., Лондон, Великобритания).

«Я хочу, чтобы люди чувствовали себя как дома там, где я живу, – уютно, комфортно, свободно. Я хочу, чтобы моя жизнь была радостью для других» (Барбала Н., Латвия).

Эти высказывания как нельзя лучше иллюстрируют идеи, заложенные в новой концепции образования, цели которого были сформулированы еще А. Маслоу: «...самоактуализация человека, вочеловечивание человека <...>, помощь человеку в полной мере реализовать его возможности» [2, с. 180].

В контексте заявленной темы определенный интерес представляло обучение группы нигерийских студентов, изучавших РКИ на базе Пермского национального исследовательского политехнического университета в 2011-2012 гг. Перед приездом в Россию никто из этих слушателей не изучал русского языка и не имел представления о культуре повседневности и быте нашей страны. Можно предположить полное отсутствие мотивационной базы, что привело к большим сложностям в образовательном процессе. Нельзя не согласиться с мнением, что «учить в «антимотивационных» условиях малоэффективно, да и безнравственно. Указанное противоречие лишает процесс обучения главного – смысла деятельности ученика, его личной ориентированности на цель, что только и может позволить ему ответить себе на вопрос «зачем учить?»» [3, с. 14]. В ситуации отсутствия внешней и внутренней мотивации, высокой степени взаимного изоморфизма перед участниками образовательного процесса вставала задача активизации потребностей более высокого плана. Известно, что удовлетворение низших потребностей – физиологических и обеспечивающих безопасность – осуществляется первично и коллективно, в отличие от потребностей высшего уровня, которые различны и могут, по определению, достигаться исключительно индивидуально и сознательно. При обучении нигерийских студентов русскому языку была выбрана не вполне удачная стратегия внешнего формирования мотивации причастности (принадлежности к социокультурной группе – студенчеству, к семейным ценностям), которая должна была сформировать желаемую направленность поведения и деятельности. Результат не оправдал себя, что еще раз подтверждает необходимость искать новые подходы в преподавании иностранного языка, в том числе русского, новые образовательные технологии, стимулирующие активность личности, развивающие навыки мышления и приводящие к становлению способности самообучения.

Список литературы

1. Козлова О. Д. Эмоционально-смысловое моделирование художественного дискурса в курсе русского языка как иностранного // II Международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (Гранада, 8-10 сентября 2010 г.). Гранада, 2010. С. 475-478.
2. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
3. Пассов Е. И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования: метод. пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с.

TEACHING IN ACTIVITY OR WAYS TO IMPROVE MOTIVATION IN STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN ONE IN THE CONTEXT OF VALUE-NORMATIVE ORIENTATIONS

Kozlova Ol'ga Dmitrievna, Associate Professor
Shishkina Larisa Petrovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
Perm National Research Polytechnic University
Kozlova_O@inbox.ru; larisa_shishkina@mail.ru

The article discusses the problem of finding ways to enhance the work of students from abroad studying the Russian language as a foreign one in the context of various value-normative orientations. The attempt of using the technology of teaching in activity by the teachers of Perm National Research Polytechnic University is analyzed.

Key words and phrases: the Russian language as foreign one; technology of teaching in activity; motivation; forms of motivation; value-normative orientations.

УДК 80

Филологические науки

В статье описывается исследование лингвокультурного концепта ШКОЛА в сознании младших школьников и их родителей на материале свободного ассоциативного эксперимента. Особое внимание уделено ценностному компоненту рассматриваемого концепта. Опытным путем было установлено, что в коллективном сознании современных учеников ценностная составляющая концепта ШКОЛА не претерпевает изменений – ее образ положителен, а в индивидуальном сознании взрослых (бывших школьников) он может быть аксиологически амбивалентным.

Ключевые слова и фразы: ментальность; концепт; лингвокультурный концепт ШКОЛА; концепт ОБРАЗОВАНИЕ; амбивалентность; аксиологичность.

Колдобанова Виктория Борисовна

Кубанский государственный университет
vittoria-ko@rambler.ru

**АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «ШКОЛА»
В РУССКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКОВ[©]**

Под ментальностью мы, вслед за В. В. Колесовым, понимаем «мировосприятие в категориях и формах родного языка, соединяющее интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его свойствах и проявлениях» [6, с. 11], причем единицей ментальности признается «концепт данной культуры, который в границах словесного знака и языка в целом предстает (как явление) в своих содержательных формах – как образ, как понятие и как символ» [5, с. 13-24].

В определении ключевого для данного исследования термина **концепт** мы исходим из положения о том, что культурно значимая информация хранится в сознании носителей языка в виде мыслительных единиц, в виде неких «пучков» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний [9, с. 43]. Концепт представляет собой «вербализованный культурный смысл», его главный признак – «этнокультурная отмеченность» [4, с. 11].

Согласно С. Г. Воркачеву, в концепте следует видеть «многомерное смысловое образование», в котором возможно выделение трех составляющих: «понятийной, отражающей его признаковую и дефиниционную структуру, образной, фиксирующей когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании, и значимостной, определяемой местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе конкретного языка» [1, с. 7].

Процедура описания концепта обычно представляется в виде следующих последовательных шагов: 1) дефинирование и выделение основных смысловых признаков; 2) контекстуальный анализ, в ходе которого выделяются ассоциативно связанные смысловые признаки; 3) этимологический анализ; 4) паремиологический (*И фразеологический* – В. К.) анализ, позволяющий выделить национальные стереотипы; 5) интервьюирование, анкетирование, комментирование [2, с. 131].

Понятийная составляющая субконцепта ШКОЛА как части концепта ОБРАЗОВАНИЕ представлена в следующих словарных толкованиях лексемы **школа**:

1. Учебное заведение, которое осуществляет общее образование и воспитание молодого поколения, а также здание, в котором помещается это заведение. *Начальная школа. Средняя школа. Ходить в школу.*
2. Какое-л. специализированное учебное заведение. *Музыкальная школа. Детская спортивная школа.*
3. *только ед.ч.* Система общего образования, совокупность учреждений для обучения. *Современная школа готовит к самостоятельной жизни* [7, с. 721].

В настоящее время система школьного образования России усложнилась: наряду с общеобразовательными школами функционируют лицеи и гимназии, таким образом, лексемы *лицей* и *гимназия* также становятся