



С.Н. Боднар

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Последнее десятилетие отмечено заметным обновлением системы отечественного образования. Определенные качественные сдвиги в этой области обусловлены изменением идеологического устройства страны, объективными процессами глобализации, переосмыслением изменившихся реалий сегодняшнего мира. Современный этап развития человечества характеризуется интенсивностью информатизации всех его институтов. В последнее время отмечается обилие новых технологий, понятий, терминов. Научно-техническая революция, начавшаяся в конце XX века, кардинально изменила характер и структуру производства, место и функции человека в нем. Основным вектором развития социума новой эры провозглашена информация.

Несомненна роль прогнозирования и разработки эффективных систем преподавания, позволяющих адекватно реагировать в конкретно-исторических социокультурных контекстах. В условиях глобализации мировых процессов смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности, на умение переносить приобретенные знания в “реальную” жизнь. Образование, основывающееся на так называемой “знаниевой” парадигме, означает сегодня ориентацию на прошлое.

С учетом мирового опыта и назревших потребностей качественно нового уровня подготовки студентов, перспективности будущих кадров в отечественной высшей школе формируется унитаризированная система гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Прослеживается тенденция к сочетанию с профилирующей специальностью овладения не только западноевропейскими, но и восточными языками (современный специалист должен быть обращен как к Западу, так

и Востоку). Тенденции в обновлении гуманитарных и социально-экономических образовательных программ были учтены в ходе разработки новых стандартов высшего профессионального образования. С расширением самостоятельности вузов в выборе преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин увеличен и сам перечень этих дисциплин¹. Модель полифункциональной социально значимой деятельности вполне оправдана в свете интеграционных мировых процессов и является неременным условием реализации будущего специалиста.

В последние годы, в контексте модернизации современного образования, все более популярным становится компетентностный подход. Его модель непосредственно связана с идеей целенаправленности и конструирования системообразующих методов обучения в формировании профессионально релевантных компетенций. В этом смысле современные методологические исследования акцентируют внимание на трех ключевых компонентах: когнитивно-аксиологическом, операционально-технологическом и этико-социальном.

Многомерный подход становится все более распространенным, так как обеспечивает расширение возможностей для синхронизации образовательного процесса с современными профессиограммными особенностями рынка труда. Среди наиболее универсальных компетенций все чаще выделяют связанные с: жизнью в многокультурном обществе, владением несколькими иностранными языками, системным представлением профессиональной сферы деятельности, компьютерной грамотностью, навыками ведения переговоров и т.п.

Формированию профессиональных компетенций/компетентностей способст-

вует системно-деятельностный подход. Традиционный системно-деятельностный подход основывается на теоретических положениях концепции Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и др., раскрывающих основные психологические особенности познавательного развития студентов, механизмы процесса обучения, закономерности усвоения знаний и пр. Неослабное внимание исследователей к системно-деятельностному подходу как целенаправленной системы – бурный рост количества информации.

Перспективными на инновационном этапе образования представляются и модульные технологии. Поиск эффективных способов достижения профессиональной компетенции привел Международную организацию труда еще в начале 70-х годов к концепции модульного обучения. Модульное обучение широко используется многими образовательными учреждениями как в нашей стране, так и за рубежом.

В основе модульной системы обучения лежит теория поэтапного формирования умственных действий. Разделение деятельности на действия послужило базой для создания модульной технологии обучения. На основе концепции П.Я. Гальперина сформулирована целесообразность разбиения всего учебного материала на определенные модули взаимосвязанной информации, формирующей систему осмысленных действий.

Специфика данной технологии сводится к принципам системного квантования учебного материала и модульности учебного процесса. Первый принцип представляет собой методологическую основу теории сжатия информации, второй – нейрофизиологическую особенность ее восприятия в модульном режиме. Процесс освещения материала дробится на “шаги-кластеры”, компонуемые в модульные элементы (операционально-законченные единицы), а последние – в модульные блоки (тематически завершенные единицы). Студент, освоивший несколько модулей, – потенциальный обладатель специальности. Коэффициент полезного взаимодействия представляет несомненный интерес в качестве темы отдельного исследования.

Новое время, новые условия потребовали и радикального пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов

преподавания восточных языков, в частности арабского.

Общеизвестно, что знание только лишь языка совсем недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями культур, живущих по иным законам, с отличной системой координат и ценностей. Национально-культурная специфика и своеобразие мусульманского социума заметно усложняют процесс межкультурного общения. Кодекс приличий, стереотипы поведения на Востоке оказываются определяющими в общении: “Важным является не столько то, что говорить, сколько то, как говорить и как себя вести” [Садык-и-Кашкари 2002, 254].

Главный вопрос в решении задачи обучения арабскому языку как средству коммуникации с представителями арабского мира заключается в том, что язык (с учетом сфер употребления его классического и литературного вариантов, явлений диалекта и билингвизма, языковой специфики узуса в каждой отдельной стране) должен изучаться в неразрывном единстве с духовным миром и культурой народа, говорящего на этом языке (арабский мир – множество субкультур). Лишь при этом условии достижимо адекватное понимание восточного собеседника.

Наряду с межкультурными различиями и особенностями общения существуют и иные, еще недостаточно изученные стороны исламского социума. Мировосприятие, ментальность, религиозный субстрат во всех его проявлениях – таковы составляющие культуруобразующей доминанты, сопутствующие в арабской речи. Качественные характеристики ощущений, отражающие свойства объективной реальности в специфической языковой форме приводят специалистов к выводу о длительном временном периоде формирования восточного мировосприятия. Изучение его социально-исторической обусловленности является одной из актуальных научных проблем². Комплексное научное направление, возникшее на стыке нескольких научных дисциплин: культурной и физической антропологии, феноменологии, характерологии, этнопсихологии, когнитивной психологии, гештальтпсихологии, психологии религии и др. – становится теоретической основой для формирования социально-психологической языковой компетенции.

Точки соприкосновения восточной культуры и западной цивилизации определяют вовлечение в круг тематики аудиторных занятий по теории специальности элементов таких дисциплин, как общая теория речевой деятельности, речевой этикет, история, коранистика, этно-, социо- и психолингвистика, лингвокультурология, диалектология и др. Одним из аспектов курса лекций также является знакомство с основами шариата как системы политических, правовых, социально-исторических, нравственных, религиозных, эстетических и философских взглядов и идей. Для адекватного понимания сущности и природы культууроформирующих элементов арабских мировоззренческих установок и форм духовно-практического общественного сознания необходимо последующее более глубокое изучение перечисленных дисциплин.

РЕКОМЕНДАТЕЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ

Профессиональная подготовка студентов проводится на основе русского и арабского языков (при изложении многоуровневых грамматических явлений АЛЯ используется, главным образом, терминология, выработанная греческой и латинской традицией, а также и собственно арабская).

Иные способы бытия и ориентации в мире предопределяют и иные подходы целеполагания образовательного процесса по арабскому языку (по сравнению с западноевропейскими) и являются основанием моделирования соответствующей методологической концепции.

Теория минимального познания, применяемая для определения порога и методов познаваемости изучаемого объекта, может быть принята за исходный пункт. Она включает предпосылки познания и идентичность допущений о реальности и ее свойствах (онтологизма) и познаваемости (гносеологизма). Адекватность гносеологической интерпретации принципов познания в сочетании с онтологическим содержанием теоретических понятий – квинтэссенция.

Философско-методологической основой всей современной науки и культуры, как известно, является эпистемологическая теоретико-познавательная концепция. В процессе познания существенную роль

играют исторически сложившиеся каркасы понимания (или т.н. конструкты, постулированные здравым смыслом³). Они опираются на определенные структурные связи в познании явления или предмета, образующие основные аспекты и уровни понимания:

- онтологический аспект – наиболее общее учение о бытии (сущем) как таковом в его наиболее общих характеристиках, независимо от его частных форм (видов) и в отвлечении от логико-гносеологических, методологических вопросов, связанных с его постижением;

- гносеологический аспект – сводится к презумпции интеллигибельности: понять можно то, что умопостигаемо, имеет смысл, а следовательно, приобщено как к человеческой деятельности вообще, так и к профессиональной в частности;

- логический аспект – состоит в попытке сведения всего смыслового содержания к неким единым концептам;

- психологический аспект – связан с индивидуальной “услышанностью”, т.е. с существованием вариантов адекватного понимания;

- рациональный уровень – предполагает целесообразность более полного и глубокого понимания, напр., законов культурно-исторического процесса, стереотипов поведения, норм и ценностей (чтобы понять, нужно эмпирически начать понимать, т.е. быть в языковой среде);

- перцептивный уровень – предполагает сознательное выделение той или иной сенсорной информации в построении образа, адекватного предметному миру (апперцепция).

Перечисленные выше основополагающие аспекты и уровни представляют собой некие строительные леса в алгоритмизации учебного процесса.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ, ПРАКТИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ АРАБСКОГО ЯЗЫКА

Арабский литературный язык опирается на многовековую письменную традицию (язык средств массовой информации, официальной публичной речи, литературы и его устные варианты – языки повседневно общения /свой в каждой арабской стране/ – существенно отличающиеся друг

от друга в фонетическом, грамматическом и лексическом отношениях). Эта особая языковая ситуация арабского социума дает основания утверждать многим лингвистам, что арабский литературный язык должен преподаваться в органичной связи с диалектами⁴ и следовать так называемой классической тандемной модели: “преподаватель + лектор”.

При преподавании восточных языков, и арабского в частности, в европейских учебных заведениях, преимущественно высших, с давних пор установился обычай своеобразного разделения труда между теоретиком-европейцем и практиком-туземцем. (В России последний получил название “лектора”. Европейец читает студентам вводные и другие теоретические аспекты, объясняет грамматику, руководит разбором классической литературы и т.д., а туземец упражняет студентов в чтении, письме и особенно в разговоре на повседневные современные темы [Юшманов 1998, 75].

Процесс преподавания арабского языка включает три основных аспекта (теоретический, практический и психологический), соответствующих трем координатам обучения – теории, действия и воздействия.

Теоретический аспект⁵ включает контрастивный (сопоставительный) метод и системный подход. Контрастивный метод в преподавании арабского языка является основополагающим. Языки с настолько различными характеристиками, как арабский и русский, могут только сопоставляться. Процесс преподавания следует классической схеме – исходная модель: родной язык/язык-эталон и язык-объект, с которым по линии сходств и, главным образом, различий изучается арабский язык.

Практический аспект – коммуникативный, системно-деятельностный подход предполагает оптимальную систематизацию взаимоотношений между компонентами содержания обучения (пропорции, динамика, ритм⁶).

Максимальное развитие коммуникативных способностей студента (письменных и устных) – основная педагогическая задача, стоящая перед преподавателем арабского языка. Прирост знаний арабского языка студентами определяется не только непосредственным контактом с их преподавателем. Для того чтобы научить арабскому

языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального и, что важно, симметричного общения, не превращая его в монолог.

Непременным условием здесь является привлечение носителей языка. Их задача состоит в: обогащении студентов экстралингвистическими знаниями (реалиями); поддержании как литературного, так и диалектного коммуникативного режима; интерпретации риторических фигур, коранических цитат и иных вкраплений религиозного содержания, а также семантических смещений языковых знаков (означающее поливалентно: одно означающее может выражать несколько означаемых /полисемия/, а одно означаемое может выражаться несколькими означающими /синонимия/).

Психологический аспект является третьей важнейшей составляющей при подаче учебного материала. Формы социального контакта, влияния и восприятия принадлежат к особому методическому уровню в организации процесса преподавания (праксиология, проксемика, соционика). На современном этапе в преподавании иностранных языков, и восточных в частности, широко применяются подходы, которые опираются на систему методов, лежащих в сфере экспериментальной психологии [Солсо 2002, 386]⁵.

Психологическое значение мотивационных компонентов и механизмов их реализации, как и повышение эффективности воспринимаемого материала благодаря использованию преподавателем сопутствующих фоновых воздействий – являются здесь определяющими.

Фасцинированное, специально организованное воздействие (с помощью соответствующего антуража, аудиовизуального сопровождения и пр.), предназначенное для уменьшения потерь семантически значимой информации при восприятии сообщения реципиентами, благоприятствует общей рабочей атмосфере и психологическому настрою. Суггестивно ценностным фактором фасцинационного подхода выступают ее паралингвистические средства – *фонационная организация сообщения*: громкость, тембр, темп и мелодика речи (спокойная, монотонная речь преподавателя или специально интонированная речь, декламирование), типы заполнителей паузы, особенности произношения звуков

речи (социальные, диалектные, идиолектные⁷) – и *кинети́ческие компоненты*: жесты, тип выбираемой позы, мимика.

Роль преподавателя чрезвычайно трудна и ответственна: он должен создавать атмосферу, при которой пропадают стеснение, робость, страх ошибок, увеличивается вера в собственные силы.

Заданность искусственно-адаптирующих ситуаций для выполнения студентом сравнительно привычных, заученных действий, решений простых задач (в т.ч. в присутствии посторонних людей) не только способствует выработке “профессионального иммунитета”, снятию психологических барьеров и стимулированию индивидуальной активности, но и является в определенной степени катализатором в создании желаемой атмосферы. (*Помогать, облегчать, способствовать* – суть фацилитационного подхода.) Любой акт остенсивной коммуникации содержит презумпцию своей собственной оптимальной релевантности, предполагающей минимальные когнитивные усилия для его обработки. Включение в свой внутренний мир взглядов, мотивов и установок преподавателя, как-то мотивированный труд, неизменно высокопроизводительный и профессионально творческий, способствует формированию интроецированности студента (самоуважение, самоактуализация, уверенность⁸).

Целесообразным являются и социометрические экспериментальные подходы в формировании групп. Групповая совместимость – одно из условий создания благоприятного психологического климата. Она позволяет оптимизировать взаимоотношения в различных видах совместной деятельности.

- Фокус-группа (*focus-group*) – избранная по определенным природным данным аудитория для изучения реакции на ту или иную информацию.

- Группа “путь-цель” (*path-goal-leadership*) – модель, в которой используются приемы обеспечения поддержки и вознаграждения коммуникантов, способствующих созданию атмосферы достижения поставленных целей [Шарков 2003, 220].

- Т-группа (*training group – группа тренинга*) – создаваемая для воздействия в системе межличностных отношений на ее членов с целью развития у них социально-культурной и, главным образом, психоло-

гической компетентности. Основной метод – общение и взаимодействие с носителями языка. Условия успешной работы Т-группы – климат взаимного доверия и свободная дискуссия [Краткий психологический... 1985, 352].

Принципиально важным здесь является вопрос и о создании традиционных небольших группок, состоящих из 5–6 человек, – это в известной степени рационально и прагматически мотивированно для повышения степени эффективности в изучении языка высшей категории сложности⁹.

Несомненно, многообразие подходов не исчерпывается вышеназванными. Современные методологические тенденции как в исследовании, так и в преподавании характеризуются отказом от исключительности того или иного метода, а стремлением сочетать разнообразные общенаучные и частные методы.

Предучебная подготовка аспектов обучения включает тщательный анализ реальной или предполагаемой как общей, так и профессиональной сферы деятельности, оптимум которой не обязательно равен максимализму, а поиска новых технологий в стратегии и тактике преподавания, результативных механизмов рационализации учебного процесса (организация и отбор материала с учетом его утилитарной целесообразности; систематизация и дифференциация соответствующей аналитической информации; алгоритмизация компонентов содержания материала для подготовительного, специализированного и интегративного этапов обучения; системное использование мультимедийных средств; критерии взаим- и самоконтроля и пр.). Система принципов и приемов обучения, подбора тематического материала – залог эффективности учебного процесса. Организация труда может дать большую производительность, чем его интенсификация [Маслыко, Бабинская 2001].

Удельный вес механизмов интеллектуализации системы профессионального образования должен дифференцироваться и определяться спецификой преподаваемого предмета, возрастными особенностями обучаемых, половой принадлежностью, экстралингвистическим и речевым опытом. При этом одна частная модель может оказаться ведущей, моделиобразующей, а другие – будут включаться в качестве от-

дельных компонентов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения иноязычным материалом.

¹ Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений [Примерные программы... 2001, 5].

² Для западных университетов антропология (социальная, физическая, философская) – это уже устоявшееся научное направление со своей теоретической и практической ценностью. Оно признает, что “социальное, как и сам человек, имеет два полюса, или два облика: оно есть и означающее, и его можно изучать изнутри” [Мерло-Понти 2001, 129].

³ Теория познания, присущая здравому смыслу, т.е. *обыденному сознанию*, К.Р. Поппером сформулирована следующим образом: “<...> в нашем уме нет ничего, кроме того, что попало туда через органы чувств” [Поппер 2002, 13–14]. Концепция разума является основой теории познания и у аль-Фараби (благодаря ей были созданы предпосылки для разработки гносеологии и в восточном перипатетизме). “Познаваемое существует до познания, чувственно воспринимаемое – до восприятия”, – говорит аль-Фараби [Касымжанов 1982, 97–99]. (Выработка методологической концепции, с помощью которой можно было бы попытаться понять существующую культуру, отнюдь не имеет целью выяснения глубинных психических образований /ощущение, восприятие, мышление, представление, априорные формы сознания/, тем более их причинных зависимостей. Она лишь констатирует и высвечивает проблематику.

⁴ Живые семитские диалекты преподаются чаще всего исходя из практических соображений: коммерческих, административных и пр. – и лишь изредка изучаются с научно-исследовательскими целями [Юшманов 1998, 75]. (Курс арабской диалектологии в университетское образование впервые был введен одним из основателей российской арабистики И.Ю. Крачковским в 1915–1916 гг.)

⁵ Контрастная лингвистика выступает как новая область лингвистического компаративизма, ставящая целью сопоставительное изучение двух, реже нескольких языков для выявления их сходств и различий на всех структурных уровнях. Источниками ее формирования являются: наблюдения над отличиями чужого языка по сравнению с родным, фиксируемые в грамматиках разных языков начиная с эпохи Средневековья. Сопоставление языковых фактов неродственных языков осуществляется, как правило, на синхронном срезе. В качестве языка-эталона обычно выбирается родной язык [Сусов 1999, 172].

⁶ Успешность обучения зависит от степени нагрузки (слишком низкие, равно как и слишком высокие нагрузки, ограничивают способность студента научиться чему-либо, в то время как некий “средний” уровень нагрузок помогает овладеть предметом) [Краткий психологический... 1985, 75].

⁷ См. также труды Э.Л. Торндайка и Б.Ф. Скиннера.

⁸ Взаимодействие с носителями языка является не только психологически важным, но и информативно ценным. Речевые и неречевые средства общения, закрепленные в поведенческом узусе, вырабатывают сенсбилизацию к коннотативной стороне значений слова [Боднар 2008, 272].

⁹ Внушаемость и конформность в той или иной степени присущи каждому человеку с детства и до конца жизни, но на степень их выраженности влияют возраст, пол, состав группы и пр. [Краткий психологический... 1985, 153].

¹⁰ Существует не много специализированных средних учебных заведений с восточным профилем образования. Как правило, студенты в высших учебных заведениях (в т.ч. и профильных) находятся на нулевом уровне и с низкой степенью общенности к арабской культуре, в отличие от их сокурсников, изучающих западноевропейский язык и культуру (при формировании групп слушателей, наряду с выявлением мотивационного компонента, необходимо тестирование, определяющее степень психофизиологических задатков) [Боднар 2008, 272].

ЛИТЕРАТУРА

Боднар С.Н. Некоторые актуальные проблемы методики преподавания арабского языка // *Научные труды факультета славянской и западноевропейской филологии*. Москва, 2008.

Солсо Р.Л. *Когнитивная психология*. Москва, 2002.

Касымжанов А.Х. *Теория познания и методология науки // Абу-Наср аль-Фараби*. Москва, 1982.

Краткий психологический словарь. Москва, 1985.

Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 2001.

Мерло-Понти М. От Мосса к К. Леви-Строссу // **Знаки.** Москва, 2001.

Садык-и-Кашкари М. Кодекс приличий на Востоке. Москва, 2002.

Поппер К.Р. Объективное знание. Москва, 2002.

Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений. Москва, 2001.

Сусов И.П. История языкознания. Тверь, 1999.

Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. Москва, 2003.

Юшманов Н.В. История изучения семитских языков // **Избранные труды.** Москва, 1998.