

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ АРАБСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Постановка проблемы

Последнее десятилетие отмечено заметным обновлением системы высшего образования. Определенные положительные сдвиги в этой области обусловлены изменением идеологического устройства страны, объективными процессами глобализации, переосмыслением изменившихся реалий социокультурных парадигм современного мира.

Несомненна роль прогнозирования и разработки эффективных систем действия, позволяющих адекватно реагировать в конкретно-исторических социокультурных контекстах. С учетом мирового опыта и назревших потребностей качественно нового уровня подготовки студентов, перспективности будущих кадров – в высшей школе формируется унитаризированная система гуманитарных и социально-экономических дисциплин. Прослеживается тенденция к сочетанию с профилирующей специальностью овладение 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 на современном этапе и является неременным условием реализации будущего специалиста.

Новое время, новые условия потребовали и радикального пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов преподавания восточных языков, в частности арабского.

¹ Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений (Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации). М.: «Логос», 2001, с. 5.

Аксиоматично, 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» [7; 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, явлениями диглоссии 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 культуuroобразующей 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 предопределяют вовлечение в круг тематики аудиторные занятия по теории специальности элементов таких дисциплин как общая теория речевой деятельности, речевой этикет, история, коранистика, этно-, социо- и психолингвистика,

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» [6; 129].

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.

В свете изложенного становится очевидным, что освоение такого специфического объекта как арабский язык – задача весьма сложная. Классический афоризм: «обладатель арабской графики – обладатель профессии», отражает эту сложность. Единой концепции методики преподавания арабского языка не существует. Из старых методик и наработок следует отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания.

Рекомендательно-методологическая концепция *

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

Иные способы бытия и ориентации в мире определяют 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.

* Содержание методологической концепции носит рекомендательный характер. Специфичность изучаемого объекта, как и временные рамки учебного процесса, в известной степени сдерживают от категоричности суждений. Впрочем, в субъективных основаниях метатеоретизирования лежит определенная доля и прескриптивности.

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, постулированы 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 познании специфики многогранного и многомерного объекта действительности.

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» [8; 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 [3; 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).

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 повседневного общения /свой в каждой арабской стране/ существенно отличающихся 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 диалектами 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-носителем языка. Европейец читает студентам вводные и другие теоретические аспекты, объясняет грамматику, руководит разбором классической литературы и т.д., а носитель языка упражняет студентов в чтении, письме и особенно в разговоре на повседневные современные темы [11; 75]*.

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

Т е о р е т и ч е с к и й а с п е к т ⁴ 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

* Курс арабской диалектологии в университетское образование впервые был введен одним из основателей российской арабистики И.Ю. Крачковским в 1915–1916 гг.

⁴ Контрастивная 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 [9; 172].

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, ритм*).

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 выразить несколько означаемых /полисемия/, а одно означаемое может выразиться 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 (праксеология, 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.

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

* 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).

Фасцинированное, специально организованное воздействие (с помощью соответствующего антуража, музыкального 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, идиолектные) и, *кинетические 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 фасцилативного подхода). Любой акт остенсивной коммуникации содержит презумпцию своей собственной оптимальной релевантности, предполагающий 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, уверенность⁵).

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.

* Взаимодействие с носителями языка является не только психологически важным, но и информативно ценностным. Речевые и неречевые средства общения, закрепленные в поведенческом узусе вырабатывают сенсбилизацию к коннотативной стороне значений слова.

⁵ 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. [4; 153].

- 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 [10; 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 психологической компетентности. В настоящее время Т-группа является одной из наиболее распространенных моделей. Основным методом – общение и взаимодействие с носителями языка. Условия успешной работы Т-группы – климат взаимного доверия и свободная дискуссия [4; 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 сложности*.

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

Предучебная систематизация 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 профессиональной целесообразности; систематизация и дифференциация соответствующей аналитической информации; алгоритмизация компонентов содержания материала для подготовительного, специализированного и интегративного этапов обучения; системное использование мультимедийных средств; система и критерии взаимоконтроля и самоконтроля, и пр.).

* Существует немного специализированных средних учебных заведений с восточным профилем образования. Как правило, студенты в высших учебных заведениях (в том числе и профильных), находятся на нулевом уровне и с низкой степенью приобщенности к арабской культуре, в отличие от их сокурсников – изучающих западноевропейский язык и культуру (во избежание фрустраций, при формировании групп слушателей, наряду с выявлением мотивационного компонента, необходима специальная диагностика, определяющая степень психофизиологических особенностей).

Система принципов и приемов обучения, подбора тематического материала – залог эффективности учебного процесса. Организация труда может дать большую производительность, чем его интенсификация [5; 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 система может оказаться ведущей, моделиобразующей, а другие – будут включаться в качестве отдельных компонентов или сочетаться между собой при соблюдении определенных акцентов на разных этапах овладения иноязычным материалом.

Литература

1. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика. М., 2001.
2. Джон Р. Андерсон. Когнитивная психология. СПб., 2002.
3. Касъжманов А.Х. Теория познания и методология науки // Абу-Наср аль-Фараби. М., 1982.
4. Краткий психологический словарь. М, 1985.
5. Маслыко Е.А., Бабинская П.К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск, 2001.
6. Мерло-Понти М. От Мосса к К. Леви-Строссу // Знаки. М., 2001.
7. М. Садык-и-Кашкари. Кодекс приличий на Востоке. М., 2002.
8. Поппер К.Р. Объективное знание. М., 2002.
9. Примерные программы общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин высших учебных заведений (Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации). М.: «Логос», 2001.
10. Сузов И.П. История языкознания. Тверь, 1999.
11. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации. М., 2002.
12. Юшманов Н.В. История изучения семитских языков // Избранные труды. М., 1998.