

УДК 37.026

Е. В. Бурцева, О. В. Москвина

Новосибирский государственный технический университет
пр. К. Маркса, 20, Новосибирск, 630092, Россия

E-mail: elizaveta-burceva@yandex.ru, kov3@inbox.ru

**К ВОПРОСУ О СТИЛЕ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВОСТОЧНОМУ ЯЗЫКУ**

Подчеркивается актуальность изучения восточных языков в современном обществе для успешной профессиональной деятельности выпускников вузов, обращается особое внимание на ответственность преподавателя за качественную организацию учебно-познавательной деятельности студентов в условиях вариативности высшего образования. Приводится краткая история появления понятия «стиль учебно-познавательной деятельности» в зарубежной и отечественной психологии и педагогике, выделяются основные направления изучения этого понятия, дается его общая характеристика в современной трактовке с акцентом на понятие «когнитивного стиля». Вводится определение «этнокультурного стиля», описываются его структура и признаки, а также выделяется приоритетный стиль организации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении восточного языка в вузе, в частности, при обучении иероглифике. Авторы выделяют основные компоненты этнокультурного стиля учебно-познавательной деятельности студентов: социокультурный, деятельностный, психологический. Делается вывод о необходимости учета этих компонентов для организации эффективного обучения восточному языку.

Ключевые слова: стиль учебно-познавательной деятельности, высшая школа, восточный язык, методика преподавания.

В системе современного образования изучение восточных языков занимает особое место в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций как средство познания окружающего мира и расширения его границ. Знание восточного языка стало социально востребованным условием для успешной деятельности в разных сферах жизни. Значимость иностранного языка как важного компонента образовательного процесса, бесспорно, понимается всеми его участниками.

В настоящее время, несмотря на существование многообразия стилей учебно-познавательной деятельности, задача преподавателей состоит в том, чтобы искать и находить новые, более эффективные способы деятельности учащихся на учебных занятиях. Возможность использования алгоритма деятельности в качестве ориентировочной основы, обеспечивающей формирование обобщенных умений, признается многими психологами и педагогами.

Принцип вариативности, провозглашенный в российском образовании, дает возможность преподавателям высших учебных заведений выбирать любые модели педагогического процесса в обучении иностранным языкам, включая авторские. В этих условиях преподавателю иностранного языка предоставлена определенная свобода творчества, свобода выбора инновационных моделей и технологий обучения, без которых немислим современный образовательный процесс. При этом представляется важным обратить внимание на выбор стиля учебно-познавательной деятельности студентов, изучающих восточный язык.

Для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности учащихся в условиях профессионального обучения в педагогике вводится понятие стиля учения. Термин «стиль учения» появился в западной психолого-педагогической литературе в 70-х гг.

прошлого столетия и характеризовал «типичный для данного индивидуума (школьника, студента, взрослого) подход к процессу своего обучения» [Сочивко, 1987. С. 220].

В зарубежной психологии изучение стилевых проявлений больше связано с личностными факторами, тогда как в отечественной науке понятие стиля разрабатывалось в рамках деятельностного подхода, при котором стиль рассматривался как «интегральный феномен взаимодействия требований деятельности и индивидуальности человека (личность – деятельность)» [Леонтьев, 1975. С. 26]. Затем приоритетным направлением в исследованиях стали «когнитивные стили», под которыми понимаются «устойчивые характеристики того, как различные люди думают, воспринимают и запоминают информацию, или предпочтительный для них способ решения проблем» [Когнитивные стили, 1986. С. 137].

Понятие «когнитивный стиль» впервые использовал А. Адлер для обозначения характеристики личности, которая представляет собой «устойчивые индивидуальные особенности познавательных процессов, предопределяющие использование различных исследовательских стратегий». В рамках его индивидуальной психологии когнитивный стиль понимался как «своеобразие жизненного пути личности, структурированного постановкой и достижением целей» (цит. по: [Колга, 1976. С. 4]).

Г. Олпорт стал рассматривать когнитивный стиль как «интегральную систему личности инструментального порядка (способы и средства для достижения целей)» [Там же. С. 8]. В дальнейшем данной проблемой занялся Г. Уиткин. Он изучал когнитивный стиль как «проявление индивидуальности», акцентируя внимание на мотивационно-смысловой основе когнитивных стилей и возможностей их изменения, и предложил следующие дихотомии процесса обучения:

- полнезависимость – полнезависимость в восприятии информации;
- конкретность – абстрактность понятий;
- сглаживание – заострение учебного материала;
- ригидный – гибкий познавательный контроль;
- низкая – высокая толерантность к нереалистическому опыту;
- фокусирующий – сканирующий контроль;
- импульсивность – рефлексивность учащихся;
- узкий – широкий диапазон эквивалентности учащихся;
- когнитивная простота – сложность [Там же. С. 11].

Близким к этому по смыслу понятием сегодня являются метапрограммы в НЛП, где в основе выбора стиля познания иностранного языка лежит «субъективный опыт индивида, т. е. то, как он внутренне структурирует свои убеждения и понятия» [Caroll, 1980. P. 82].

Наибольшее распространение в западных исследованиях получили идеи Д. А. Колба. Он выделил такие полярные измерения интеллектуальных возможностей учащихся, как: конкретность / абстрактность мышления и склонность перерабатывать информацию на уровне действия либо наблюдения. По его мнению, существует четыре стадии (цикла) учебной деятельности. Сначала ученик знакомится с определенной ситуацией, накапливая конкретный опыт, затем идет этап рефлексивного наблюдения за происходящим, после чего происходят концептуализация результатов наблюдения и формирование теоретических понятий, которые впоследствии проверяются на основе практического экспериментирования (цит. по: [Найссер, 1981. С. 79]).

Первым исследователем в России, который поднял вопрос о проблеме стиля, был Ю. А. Самарин (конец 1940-х гг.). Его основные теоретические положения заключались в следующем:

- возможны разные по способностям, но равноценные по конечному эффекту варианты приспособления к деятельности;
- субъективное, будучи отражением объективных причин, обладает собственной активностью;
- есть стойкие личные качества, существенные для деятельности, но практически не воспитываемые (типологические свойства нервной системы);
- имеются широкие возможности компенсаторного преодоления слабовыраженных способностей;
- формирование личности может вестись с учетом внутренних условий наряду с внешними условиями [Самарин, 1948. С. 108].

Постепенно в отечественной школе оформились три основных направления исследования стилей учебно-познавательной деятельности: а) типологический подход (конец 1950-х – 1960-е гг.) – на основе типов нервной системы выявлялись групповые (типовые) стили (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Б. М. Теплов); б) эмпирический подход (1970-е – 1980-е гг.) характеризуется широтой исследования, занимается собственно проблемой индивидуальности (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, З. И. Вяткина, Е. П. Ильин и др.); в) естественнонаучный подход (с 1990-х гг.), основанный на принципе интегративности (В. А. Колга, И. Г. Скотникова, В. А. Толочек, М. А. Холодная и др.).

Современные исследователи также расставляют свои акценты в этом определении. М. А. Холодная дает следующее определение стилю учения: «...проявление персонального познавательного стиля ученика на данном уровне его сформированности в конкретной учебной ситуации, своеобразии которого, в свою очередь, зависит от особенностей организации индивидуального ментального опыта данного ученика» [2002. С. 41]. Именно поэтому решение задачи интеллектуального воспитания учащихся, в том числе создание условий для развития и сохранения уникальности склада ума каждого обучающегося, неотрывно связано с обогащением ментального опыта учащихся в процессе обучения.

И. Е. Бобрышева определяет стиль учения как «индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности, а в более широком понимании, это присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением» [2004. С. 10].

Приоритет в разработке стилевой проблематики принадлежит психологии, и объясняется это тем, что она первая применила методы научного анализа в изучении стилевых проявлений. Психологию признают базисной дисциплиной для методики преподавания иностранного языка, поэтому ее положения являются основополагающими и в части изучения стилей деятельности. Данные стили являются разработкой представителей «нового взгляда», доказывающих перспективность личностного подхода к изучению познавательных процессов и побуждающих к поиску новых индивидуальных характеристик, влияющих на их протекание. К настоящему времени описано более двух десятков когнитивных стилей, выявленных независимыми друг от друга психологическими школами разных ориентаций.

Исследования проблемы стиля в современной психологии представлены двумя направлениями (движение «сверху» и движение «снизу»): с одной стороны, существуют интерпретации стиля как способа самопроявления творческой спонтанной индивидуальности (индивидуальный стиль); с другой стороны, присутствует понимание стиля как формальной характеристики, придающей поведению или деятельности человека лишь «форму», никак не связанную с содержанием, сущностью личности (объективированный стиль) [Зимняя, 1989. С. 55].

Общепризнано, что объективированный / типологический стиль характеризуется доминантой культурно-психологических и деятельностных компонентов, тогда как индивидуальный стиль, кроме указанных составляющих, обязательно включает еще и индивидуально-психологические (психотип, личностный тип и т. д.). В структуре стиля учебно-познавательной деятельности учащегося – варианте объективированного стиля – культурно-психологический и деятельностный компоненты выступают определяющими, а индивидуальный нивелируется (выравнивается). Это происходит потому, что совместная деятельность благодаря взаимному общению друг с другом входящих в нее индивидов становится неким целым: это уже деятельность не индивида, а большого коллектива. В связи с этим особенности стиля учебно-познавательной деятельности нельзя подменять личностными характеристиками учащихся: это суть образования более высокого порядка, представляющие собой опосредованную этнической культурой коллективную рефлексию [Оспенникова, 2001. С. 22].

В современной педагогике вводится понятие этнокультурного стиля учебно-познавательной деятельности, под которым понимается «устойчивый паттерн культурно-психологических проявлений этнотипа учащихся, обнаруживающихся в условиях овладения ими восточным языком» [Рац, 1995. С. 74]. Это система ярко выраженных, устойчивых свойств, являющихся производными:

- психологического и социокультурного аспектов в целом (общая интерпретация, уровень этноса);
- нормативного учебного действия и взаимодействия (частная интерпретация, уровень этногруппы);

- психотипа, опосредованного этнокультурной (нормативной) сферой жизнедеятельности этнического сообщества (личностный уровень) [Rivers, 1986. P. 19].

Данный стиль является кросс-ситуативным образованием, т. е. в своем проявлении он независим от частной ситуации. Как объективированный, типологический стиль он становится своеобразным примером, эталоном, нормой для всех личностей, так или иначе вынужденных заниматься этим видом деятельности (в рамках очерченного культурой ареала), но на личностном уровне данный стиль опосредуется еще и генотипическими свойствами индивидуальности.

Признаки этнокультурного стиля являются обязательными, хотя и не ведущими, компонентами индивидуального уровня, т. е. выделяется некоторый культурный вариант признаков, присутствующий как на индивидуальном, так и групповом уровнях, но в условиях разных комбинаторик. В коллективных данных преобладает количество, тогда как индивидуальный субъект проявляет качественные особенности. Это означает, что при формализации стиля учебно-познавательной деятельности этнотипа учащегося, представляющего группу, количественные параметры становятся не менее значимы, чем качественные характеристики.

В связи с тем, что формализация стиля учебно-познавательной деятельности учащихся сопрягается с культурно-психологической системой в целом, его можно считать в некотором смысле и отношением матрицей данного единства. Культурно-типологический стиль включает характеристики, соотносимые с вертикальным и горизонтальным (деятельность – действия – операции) строением системы. В его структуру входят следующие компоненты:

1. Социокультурный аспект – содержательные признаки: свойства вербально-знаковой системы.

В современной лингвометодике признается необходимость включения национально-культурного компонента в преподавание языка как одного из важнейших путей трансляции национальной культуры, формирования личности. Содержание социокультурного аспекта включает:

- знакомство с текстами – образцами восточной художественной литературы, по которым можно представить национально-культурные особенности изучаемого языка;
- формирование представлений об образе жизни, быте, традициях, национальной психологии восточных этнических наций и сопоставление имеющихся знаний со знаниями о родной культуре;
- овладение невербальными средствами, без которых трудно организовать общение с носителями языка.

Как показывает практика преподавания, изучая язык и культуру другого народа, учащиеся усваивают образ мира, видят окружающую действительность несколько иначе, чем представляли до общения на языке носителей иноязычной культуры. Становление полноценного двуязычного индивида зависит не только от взаимодействия родного и изучаемого языков, но и от не менее значимого в этом процессе взаимодействия двух культур. Приобщение к духовным ценностям, отражающимся в изучаемом языке и литературе (материалы устного народного творчества, тексты и др.), означает вхождение в иную культуру, так как в науке считается разрешенной проблема единства языка и культуры, языка и общества. Язык является хранителем национальной культуры, поэтому восточному языку следует обучать не только как способу выражения своих мыслей, чувств, но и как источнику получения сведений о культуре восточных народов.

2. Социальный / деятельностный аспект – функциональные признаки: свойства нормативных способов оперирования учебным материалом, норм взаимодействия и условий реализации.

Необходимые действия по овладению восточным языком: перцептивные, мнемические, мыслительные, речевые, компенсационные, регуляционные, взаимодействие (социальная ориентация и коммуникация). Необходимо отметить, что основной целью учебной деятельности при этом является прочное усвоение знаний, формирование устойчивых навыков использования этих знаний в разнообразных ситуациях в ходе развития самой личности студента. В целом, прочность усвоения существенно зависит от системности, смысловой организованности воспринимаемого материала, его личностной значимости и того эмоциональ-

ного отношения, которое этот материал вызывает у ученика. Если сам учебный материал, процесс его восприятия вызывает чувство радости, удовлетворения, то этим создаются психологические предпосылки эффективности усвоения. Лучше усваивается также то, что включено в деятельность и нацелено на использование в будущей практике.

3. Психологический аспект – структурные признаки: доминирующие свойства психотипа, формируемые культурой.

В этом случае немаловажную роль играет период адаптации студентов к условиям обучения восточному языку. Самое сложное для первокурсников – перестройка стиля учебной деятельности. Им предстоит овладеть новыми приемами учебной работы, выработать более совершенные навыки самостоятельного пополнения знаний, переработки получаемой информации. Путем использования аутентичных материалов в учебном процессе можно расширять кругозор, развивать память, воображение учащихся. Важно также развивать интеллектуальные способности, формировать умение анализировать, научить выделять черты сходства и различия в родной и изучаемой культурах. Преподаватель должен строить процесс формирования у учащихся умения самостоятельно познавать незнакомую культуру, используя лингвострановедческие словари, разнообразную справочную литературу, средства массовой информации.

Основной целью применения в учебном процессе культурно-типологического стиля учебно-познавательной деятельности является привитие учащимся навыков системного и осмысленного восприятия иероглифики на основе ознакомления их с лингвистической функцией элементов семантической структуры иероглифической письменности. Отсюда следует, что основное место в методике обучения иероглифике должно отводиться способам введения / подачи иероглифического материала и, в первую очередь, базовых структурных элементов как знаков, которые не только представляют собой элементы графической структуры иероглифической письменности, но и являются надежными мотиваторами смысловых значений большей части практически используемых иероглифов. Такой стиль подачи нового материала способствует лучшему усвоению и закреплению иероглифики, поскольку опирается на стремление памяти к классификации, систематизации, смысловому, логическому запоминанию.

Ориентиром для выбора стиля учебно-познавательной деятельности могут являться следующие приемы, которые может использовать как преподаватель, так и студент при подготовке к занятиям:

1) обязательное рассмотрение базовых структурных элементов не только как строительных элементов составных иероглифов, но и как надежных мотиваторов смысловых значений в запоминании иероглифов;

2) использование пиктограмм как древних образов иероглифа, которые служат вспомогательным методом запоминания современных иероглифических знаков;

3) введение новой лексики по гнездовому принципу, что является той формой организации запоминания слов, которая содействует оптимизации ее усвоения;

4) учет традиций восточной лингводидактической системы по овладению и запоминанию иероглифов;

5) применение метода классификации уже изученных иероглифов, составление таблицы иероглифов (соотношение иероглифа с главным ключом);

6) игровой метод – эффективный способ отработки навыков запоминания и повторения лексического материала (иероглифики).

Изучение восточного языка выступает как фактор, в какой-то мере влияющий на систему изменения системы жизненных смыслов, ценностей и ориентиров человека, приобретенных ранее средствами родного языка. При этом можно говорить о перестройке сознания, порождающей многочисленные психологические проблемы для субъекта этой перестройки, в их числе проблему самоидентичности, самоактуализации, формирования мировоззрения, включая такой его базовый элемент, как картина мира, а также идеалы, нормы нравственности, так или иначе связанные с национальными традициями.

Характер изменения сознания человека, усваивающего иностранный язык, а тем более восточный язык, считается малоизученным. В связи с этим актуальным становится рассмотрение картины мира человека при взаимодействии культур. Психологический фактор высту-

пает в роли своеобразного фильтра, не разрешающего слишком большую этнокультурную дифференциацию. В этом случае логично ожидать меньшую вариативность стилевой организации учебно-познавательной деятельности этнотипов, что дает основание не ограничиваться исследованием отдельных этнических групп, а изучать культурное своеобразие единств, включающих несколько этногрупп, в свою очередь выделенных на основе общности культурно-исторического развития и территориальной близости проживающих этносов, к которым они относятся.

Использование культурно-типологического стиля при организации учебно-познавательной деятельности учащихся в процессе обучения восточному языку, особенно при введении иероглифики, позволит более эффективно организовать учебный процесс в вузе и может являться основой методики преподавания восточных языков.

Список литературы

Бобрышева И. Е. Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. М.: Наука, 2004. 256 с.

Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.

Когнитивные стили. Таллинн, 1986. 128 с.

Колга В. А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. 17 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука, 1975. 104 с.

Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. 230 с.

Оспенникова Е. В. Взаимосвязь системы видов учебного познания, методов обучения и организационных форм построения учебного процесса // Наука и школа. 2001. № 4. С. 20–24.

Рац У., Михайлова Н. Б. Новый метод диагностики языковой компетентности: Ц-тест // Иностранная психология. 1995. Т. 3, № 5. С. 72–78.

Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. 503 с.

Сочивко Д. В. Когнитивные типы и индивидуальные стили познавательной деятельности // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса. Л.; М.: АСТ, 1987. С. 217–229.

Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2002. 304 с.

Caroll M. Neurolinguistic Processing in Bilingualism and Second Language // Research in Second Language Acquisition. Rowley: Newbury, 1980. P. 81–88.

Rivers W. M. Comprehension and Production in Interactive Language Teaching // The Modern Language Journal. 1986. № 70/1. P. 17–21.

Материал поступил в редколлегию 20.12.2012

Elizaveta V. Burtseva, Olga V. Moskvina

ON STYLES EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN PROCESS OF LEARNING THE ORIENTAL LANGUAGE

This article highlights the relevance of the study of Oriental languages in today's society for a successful career graduates, stressing the responsibility of teacher for the quality training and the organization of cognitive activity of students in condition of variability of higher education. Also described a brief history of the emergence concept of «style learning and cognitive activity» in foreign and domestic psychology and pedagogy, the study highlights the main areas of this concept, given its general characteristics in the modern interpretation with an emphasis on the concept of «cognitive style». Introduced the definition of «ethno-style», describes its structure and characteristics, as well as allocated prioritize style for teaching and cognitive activity of students in the study of Oriental languages at the university, in particular, when training hieroglyphics. Authors detaches the prioritize components of educational-cognitive activity of students: social and cultural, active, psychological. It concludes on the need to consider the above-mentioned components for effective teaching of Oriental languages.

Keywords: styles of learning and cognitive activity, high school, Oriental language, teaching methods.