

---

## СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИЗ КНР В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

И.И. Баранова, К.М. Чуваева

Кафедра русского языка  
Институт международных образовательных программ  
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет  
*Гражданский пр., 28, Санкт-Петербург, Россия, 195220*

Статья посвящена проблемам обучения студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в российских вузах, особенностям адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде с учетом этнокультурных и образовательных традиций данного контингента учащихся.

**Ключевые слова:** субъект-субъектная образовательная парадигма, стратегии обучения, иностранные учащиеся из стран АТР.

Современное состояние мировой системы профессионального образования характеризуется многообразием научных подходов к организации образовательного процесса в высшей школе. Одним из наиболее перспективных методологических подходов к формированию образовательного пространства современного вуза представляется синергетический подход.

В синергетике изучаются открытые системы, обменивающиеся энергией и информацией, поэтому принципы синергетики могут быть использованы в педагогической теории и практике с общетеоретической позиции.

Синергетический подход в педагогике основан на понимании образовательного пространства как динамического единства субъектов образовательного процесса и системы их отношений, а процесса образования — как процесса последовательного изменения отношений ученика и учителя с образовательной средой, своеобразный «путь» субъектов образовательного процесса в образовательном пространстве [1. С. 15].

Ключевыми понятиями синергетики являются понятия самоорганизации и управления, применительно к образовательной деятельности понимаемые как самообразование и самоуправление.

Идеи синергетики коррелируют с принципами субъект-субъектной парадигмы образования, пришедшей на смену традиционной субъект-объектной образовательной парадигме.

Традиционная субъект-объектная парадигма образования, основы которой были заложены немецким педагогом И.Ф. Гербартом в конце XVIII — начале XIX в., была обусловлена уровнем и характером развития экономики и ориентирована на удовлетворение потребностей производства и в основе своей предполагала установку на формирование знаний, умений и профессиональных навыков будущего специалиста [2].

В данной системе обучения преподаватель играл ведущую роль, так как именно он в значительной степени определял содержание знаний, умений и навыков в рамках принятого образовательного стандарта и осуществлял процесс их передачи учащимся по избранной методике. Процесс обучения носил репродуктивный характер, так как перечень знаний, умений и навыков был в достаточной мере стандартизованным и стабильным.

Во второй половине XX столетия новые тенденции в развитии экономики и скорость экономических преобразований привели к увеличению разрыва между знаниями, умениями и навыками учащихся и быстро меняющимися требованиями к уровню образованности специалиста на рынке труда.

В условиях постиндустриального общества возникла необходимость поиска новых подходов к обучению будущих специалистов.

При этом внимание акцентировалось не на обучении сумме знаний, а на развитии способов мышления, творческих способностей, а именно умении применять усвоенные знания в любых ситуациях, включая и самостоятельную постановку задачи.

Данный подход позволял обеспечить достижение определенного уровня сформированности профессиональной компетентности, предполагающего свободное осуществление профессиональной деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях.

В настоящее время понятие «квалифицированный специалист», подразумевающее человека, владеющего определенным набором знаний, умений и навыков, все больше ассоциируется с понятием «конкурентоспособного специалиста», т.е. специалиста, способного постоянно развивать и обновлять свои знания, умения и навыки.

В рамках субъект-субъектной парадигмы между субъектами образовательного процесса реализуются партнерские отношения, а обучение строится как совместное решение некоторой проблемы, что находит отражение в концепции «проблемного обучения». Главная роль преподавателя заключается в том, чтобы направлять и корректировать деятельность учащихся, создавая условия для развития познавательной активности студентов.

Субъект-субъектная форма педагогического общения предполагает также равноправное положение и участие преподавателя и студента в диалогическом общении, что исключает деление на активную и пассивную стороны в процессе обучения. Посредством включенного диалога можно достичь критического осмысления того, что традиционно принималось как должное, и осознать необходимость творческого преобразования приобретенных знаний.

На современном этапе формирования мирового образовательного пространства одним из важнейших принципов академического сотрудничества является развитие мобильности студентов из различных регионов мира, предоставляющей учащимся широкие возможности при проектировании индивидуальной образовательной траектории.

Расширение академической мобильности способствует совершенствованию национальных образовательных систем и увеличению их вклада в социально-экономическое и культурное развитие мирового сообщества в целом.

Темпы роста мировой академической мобильности в значительной степени обусловлены возросшей активностью студентов — представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР), в который входят следующие страны: КНР, Вьетнам, Япония, Тайвань, Республика Корея, Сингапур и Гонконг, а также Малайзия, Таиланд, Филиппины и Индонезия.

В современном образовательном пространстве АТР является генератором интеграционных процессов. В настоящее время каждый третий иностранный студент в мире является выходцем из стран АТР.

Согласно отчету по академической мобильности студентов, подготовленному Статистическим институтом ЮНЕСКО в 2009 г., лидирующее положение в мире по числу студентов, обучающихся в зарубежных вузах, занимает Китайская Народная Республика (около 421 тыс. человек) [3. С. 36].

По данным Центра стратегических исследований Китая, граждане КНР будут доминировать на мировом образовательном рынке еще по крайней мере в течение нескольких десятилетий [4].

Ежегодно вузы Российской Федерации принимают на обучение свыше 120 000 иностранных студентов как на коммерческой основе, так и за счет средств федерального бюджета.

В количественном отношении китайские студенты, получающие образование в вузах Российской Федерации, занимают второе место после студентов из государств — участников СНГ [5].

В марте 2010 г. граждан КНР — учащихся российских вузов насчитывалось более 20 000 человек. Предполагается, что в связи с успешным развитием российско-китайских отношений в различных сферах общественной деятельности, в том числе в сфере образования, это число будет увеличиваться [6]. Однако, прогнозируя дальнейшее развитие российско-китайского сотрудничества в сфере образования, нельзя не учитывать тот факт, что число китайских студентов в российских вузах составляет не более 5% от общего количества мобильных студентов из КНР.

Относительная немногочисленность контингента китайских студентов в вузах Российской Федерации во многом объясняется недостаточным учетом национально-психологических и этнокультурных особенностей китайских учащихся в процессе их адаптации к новым академическим условиям, т. к. в основе традиционной системы образования в КНР лежат принципы субъект-объектной образовательной парадигмы, в то время как в российской высшей школе образовательный процесс строится на принципах субъект-субъектной парадигмы.

В связи с этим представляется необходимым учет различий в структуре и организации национальных образовательных систем КНР и Российской Федерации, изучение особенностей адаптации китайских студентов к условиям обучения в новой образовательной среде и исследование национально-психологических и этнокультурных особенностей учащихся из КНР, специфики их мыслительно-речевой деятельности и поведенческих стереотипов.

Исследователи отмечают, что представители различных культур характеризуются различными формами стратегического мышления, определяющего стерео-

типные сценарии межкультурного взаимодействия и обусловленные особенностями национального менталитета [7. С. 7].

В этой связи в психологии и смежных науках на основе дихотомии «Восток — Запад» традиционно выделяется синтетический «восточный тип мышления» и аналитический «западный тип мышления».

Признаками западного типа мышления являются логичность, алгоритмичность, понятность, системность в то время как восточный тип мышления характеризуется асимметричностью, образностью, символичностью. Для познания мира Восток предлагает метод созерцания и сравнения, в западной методологии преобладает установка на эксперимент.

Созерцательное отношение человека к миру в восточной культуре отразилось и в типе философствования.

Идеалом мыслителя в восточном обществе был не исследователь, всесторонне познающий окружающий его мир и преобразующий его на основе знания, а мудрец, прислушивающийся к себе и пытающийся через себя понять мир.

Отсутствие противопоставления субъекта и объекта, восприятие их в единстве, нераздельности исключало появление на Востоке онтологической и гносеологической проблематики в том виде, в каком она существовала в европейской философии.

В восточной философии и религии на первый план выходит этическая проблематика. Брахманизм, индуизм, чань- и дзен-буддизм, даосизм и конфуцианство — в центре всех этих направлений философской мысли Востока находятся нравственные принципы человека, правила и нормы организации социальной жизни, способы психической саморегуляции [8. С. 74].

С момента своего зарождения конфуцианство служило той основой, на которой строилась система стратегий и правил поведения в китайском обществе. Конфуцианская мораль оказывала влияние на отношения в семье, публичное общение, способ выражения мыслей и проявления эмоций. Принципы конфуцианской этики переносились и в сферу образования. Процесс обучения осознавался как устоявшийся ритуал, не подлежащий изменениям.

Учебно-педагогическое общение в китайской культурной традиции базируется на следующих принципах:

- соблюдение иерархии (авторитарность преподавателя по отношению к ученику);
- «сохранение лица» учащегося;
- эмоциональная сдержанность;
- самостоятельность учащихся [9. С. 82].

Традиционно в образовательной системе Китая учащиеся выступают в роли объекта, усваивающего знания, велика важность волевых импульсов в познании, поэтому в китайской аудитории ценится способность усваивать знания, т.е. прежде всего запоминать наизусть, не выражать свои чувства, переживания, что воспринимается носителями других культур как замкнутость, необщительность.

Принципы педагогики сотрудничества, действующие в европейском (и российском) образовании, непонятны для китайских учащихся, активное взаимодействие преподавателя и студента в ходе учебных занятий практически исключено.

Как отмечают исследователи, в основе современного образования в Китае лежат методы древнекитайской образовательной традиции и сохраняются национальные дидактические стереотипы. Китайские исследователи подтверждают, что идеи конфуцианства актуализированы и в учебном процессе современных образовательных учреждений Китая [10. С. 348].

Особенно ярко своеобразие национальных образовательных традиций проявляется при изучении иностранных языков китайскими учащимися, в том числе и русского языка. Свообразие современных технологий обучения иностранным языкам в Китае заключается в следующем:

- использование перевода и толкования в качестве основных способов семантизации;
- объяснение идет как инструктирование, иногда сопоставляются две языковые системы;
- преобладание дедуктивного способа введения нового материала;
- использование преимущественно тренировочных упражнений;
- использование вопросно-ответных упражнений, схем и диалогов;
- систематический жесткий контроль;
- приоритет чтения как вида речевой деятельности [11. С. 82].

Как правило, изучая иностранный язык, китайские учащиеся заучивают наизусть набор предлагаемых языковых конструкций, ситуативных диалогов, текстов.

При этом студенты часто не могут использовать заученный материал репродуктивно, например, при построении монологического высказывания. Учащиеся не всегда узнают заученные грамматические и речевые конструкции при чтении, особенно если они употребляются в грамматических формах, отличных от формы, представленной в качестве образца для заучивания.

Перечисленные выше подходы в обучении иностранным языкам в Китае необходимо учитывать в курсе русского языка с целью снятия трудностей при обучении и прогнозирования типичных языковых и речевых ошибок китайских студентов. Кроме того, как было сказано ранее, учащиеся из Китая обладают отличным от носителей русского языка типом мышления и характерными особенностями речевого поведения, обусловленными различными факторами психофизиологического и этнокультурологического характера, что требует особого внимания при организации образовательного процесса.

В Санкт-Петербургском государственном политехническом университете более 50% студентов, обучающихся по программе подготовки в вуз, составляют граждане Китайской Народной Республики.

В связи с этим особую актуальность приобретает поиск инновационных стратегий обучения студентов из КНР, основанных на принципах синергетики в контексте субъект-субъектной образовательной парадигмы.

Кафедрой русского языка Института международных образовательных программ СПбГПУ разрабатываются различные направления научно-методической деятельности с целью оптимизации образовательного процесса и повышения ка-

чества подготовки китайских студентов в вузы Российской Федерации. В рамках указанных направлений создаются:

— электронные курсы поддерживающего (опережающего) обучения русскому языку как иностранному на базе Moodle;

— каталог лингвоориентированных грамматических тестов, предназначенных для проверки уровня сформированности языковой компетенции в социально-культурной и учебно-научной сферах общения, а также лингвоориентированные компьютерные программы по русскому языку как иностранному;

— методический комплекс для преподавателей и сотрудников вузов Российской Федерации с рекомендациями по работе с иностранным контингентом, содержащими материалы страноведческого характера, учитывающими этнопсихологические особенности учащихся — представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона;

— курс лекций по системе русского языка, предназначенных для иностранных учащихся — носителей китайского, вьетнамского, английского, французского, испанского языков, направленных на снятие трудностей при изучении грамматического материала на занятиях по русскому языку, а также при восприятии учебного материала на занятиях по общеобразовательным дисциплинам;

— учебно-методический комплекс для самостоятельной работы иностранных студентов, в том числе под руководством преподавателя.

Реализация инновационных подходов к формированию образовательного пространства современного вуза обеспечивает высокое качество подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях постиндустриального общества.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гураль С.К. Синергетическая модель развития образовательного пространства // Вестник Томского государственного университета. — 2007. — № 303. — С. 15—16.
- [2] Барановский А.И., Вольвач В.Г. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг. Монография. — Омск: Изд-во Омского экономического института, 2005. URL: [http://www.volvach-vuz.narod.ru/mon\\_31.htm](http://www.volvach-vuz.narod.ru/mon_31.htm)
- [3] Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2009. — URL: <http://www.uis.unesco.org>
- [4] Сайт Центра стратегических исследований Китая. Национальный ресурсный центр поддержки российско-китайского образовательного сотрудничества. URL: [www.chinacenter.ru](http://www.chinacenter.ru)
- [5] Сайт газеты «Ведомости», публикация от 28.07.2009. URL: <http://www.vedomosti.ru/career/news/2009/07/28/809718>
- [6] Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Российское образование для иностранных граждан. URL: <http://www.russia.edu.ru/news/events/kitai/cpravka>
- [7] Нестерова О.А. Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия: Автореф. дисс. ... доктора филос. наук. — М., 2010.
- [8] История мировой культуры (мировых цивилизаций). 3-е изд., доп. и перер. — Ростов н/Д: Феникс, 2004.
- [9] Бальхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. — М.: РУДН, 2010.

- [10] *Цзинь Синьсинь*. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. — СПб., 2009. — № 96. — С. 345—349.
- [11] *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному. — М.: Флинта; Наука, 2004.

## **STRATEGIES OF FOREIGN STUDENT'S LEARNING IN THE CONTEXT OF SUBJECT-SUBJECT TEACHING PARADIGM**

**I.I. Baranova, K.M. Chuvaeva**

Chair of Russian language  
St.-Petersburg State University  
*Polytechnicheskaya str., 29, St.-Petersburg, Russia, 195251*

The article is devoted to the problems of teaching students from Asia-Pacific region (APAC) in universities of Russian Federation. The process of Chinese students adaptation to a new polycultural educational environment is considered, the ethnocultural and educational traditions in China are described.

**Key words:** learner-centered educational paradigm, learning strategies, students from Asia-Pacific region (APAC).