

С.М. Ефимчик, Н.Н. Китунина, А.С. Крайнова,
Н.А. Куликова, С.В. Трофименко

Социально-культурная адаптация иностранных военнослужащих в медицинском вузе: вводный интенсивный курс русской устной речи

Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, Санкт-Петербург

Резюме. Раскрывается актуальность социокультурного подхода обучения русскому языку, необходимость прагматического пути формирования коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в военно-медицинском вузе, рассматривается понятие социальных ролей и необходимость усвоения иностранными обучающимися ролевого репертуара в учебном процессе. Обосновывается необходимость поиска современных методов обучения, обеспечивающих высокий уровень речевой компетенции медицинского специалиста в поликультурном пространстве. Обсуждаются вопросы введения интенсивного курса русской устной речи на начальном этапе обучения курсантов и офицеров зарубежных армий в Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова, в продолжение которого происходит погружение в учебную среду на русском языке, приближенную к естественной вследствие специфической организации учебного материала, а также создаются условия для социально-культурной адаптации в иносреде. Установлено, что вводный курс русского языка на интенсивной основе служит решению целого ряда образовательных задач, направленных на оптимизацию поведенческих реакций в условиях новой лингвокультуры. В процессе обучения в рамках интенсивного курса преодолеваются слуховые, когнитивно-образные трудности, вносятся динамические изменения в артикуляционные навыки обучающихся, закрепляются актуальные языковые умения, формируется представление о системе нового языкового и культурно-социального фона.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, социально-культурная адаптация, методология коммуникации, интенсификация учебного процесса, лингвокультура, артикуляционные навыки.

Введение. Социальная значимость слова как инструмента лечебного воздействия является исторически признанной в медицине наряду с инвазивными и консервативными методами. В среде высших военно-учебных заведений Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова предназначено исключительное место в силу специфической задачи воспитания не только защитников отечества, но специалистов особой гуманистической общности. Уровень владения речью на родном или иностранном языке, возможность и готовность вступать в профессиональное общение с представителями различных субкультур (социального, этнического, гендерного и др. типа) для будущего врача приобретает характер самоценности. Если иметь в виду образование иностранных военнослужащих (ИВС) в военно-медицинском вузе, то становится очевидной необходимость прагматического пути формирования у них коммуникативной компетенции в социокультурном аспекте.

Цель исследования. Изучить теоретическую значимость актуального подхода к решению проблем социально-культурной адаптации ИВС в учебно-профессиональной среде и обосновать целесообразность применения интенсивного курса русской устной речи на начальном этапе подготовительного курса.

Результаты и их обсуждение. В круг проблем, связанных с коммуникативной компетенцией, вхо-

дят ситуация общения (непосредственно заданная темой), интенции и речевые действия, нацеленные на достижение коммуникативного эффекта. Кроме того, комплексный подход к формированию коммуникативной компетенции предполагает изучение всех компонентов общения и личностных когнитивных возможностей участников общения: говорящий – речь – слушающий – образ говорящего.

Еще В. фон Гумбольдт обращал внимание на то, что язык не является «продуктом деятельности», а сам есть эта «деятельность»: «...бытие духа вообще может мыслиться только в деятельности как таковой» [4]; язык создан человеком, используется им во всем многообразии ролей, которые он исполняет в социуме.

Одним из компонентов ситуации общения являются социальные роли, которые, по мнению Л.П. Крысина, «накладывают ограничения, как на характер коммуникативного акта, так и на действие других переменных» [9]. Под социальной ролью понимается нормативно одобренный общественный образ поведения, ожидаемый от каждого, занимающего данную социальную позицию [8].

Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович [13] выделяют в обществе три группы социальных ролей: ситуационные, позиционные, статусные. К признакам статусных ролей исследователи относят пол, возраст,

образование, национальность, профессию; к признакам, присущим позиционным ролям – должность, семейное положение. Данные признаки помогают идентифицировать индивида.

Ситуационные роли составляют несколько иную группу социальных ролей: они используются для описания поведения, предписанного эпизодическим видом деятельности. Например, являясь врачом, индивид одновременно в разные моменты может выполнять несколько ролей: покупателя, клиента, гостя и др. Исполнение ситуационной роли во многом обуславливается ролями статусными и позиционными (например, в зависимости от пола, возраста, образования человек по-разному будет исполнять роль гостя, пациента и т.п.) [10].

В процессе обучения русскому языку как иностранному возникает необходимость в усвоении иностранными обучающимися, прежде всего, ролевого репертуара (статусных, позиционных, ситуационных ролей). При этом представляется, что усвоение своей статусной роли не представляет особых трудностей для иностранного военнослужащего, так как в данном случае всё сводится лишь к осознанию себя в качестве курсанта военного учебного заведения в культуре языка страны обучения. Далее иностранец переходит к овладению ролями позиционными, связанными с его функциями (работник – врач/фельдшер и др.; курсант/преподаватель/ученый, сын/брат/муж и т.д.). Сложности для иностранцев могут возникнуть в общении с коммуникантами, имеющими иные социальные роли, – симметричные или несимметричные – в том числе потому, что в данных обстоятельствах вступают в контакт не только ролевые условия, но и культурно-концептуальные. Трудным для иностранца может быть также овладение ситуативными (коммуникативными) ролями, поскольку это требует развитых тактик речевого поведения на изучаемом языке.

Процесс обучения языку и культуре, в том числе русскому языку и социокультуре среды обитания в высшем военном учебном заведении Российской Федерации в настоящее время предоставляет достаточно широкие возможности для моделирования ситуаций реальной коммуникации и создания коммуникативной мотивации речевого поведения курсантов с учетом социолингвистических переменных коммуникации.

Применительно к овладению медицинской специальностью реальная коммуникация приобретает особую коннотацию, вызванную спецификой медицинского дискурса, где язык специальности выступает как неотъемлемый компонент лечебной деятельности: беседа врача с пациентом, оформление деловой документации на основе трансформации стилистически разнородной речи больного, разработка письменных рекомендаций в контексте пропаганды здорового образа жизни, в том числе в электронном публичном представлении [15].

Таким образом, актуальность учета ситуации при обучении речевому общению на иностранном языке

(в данном случае – на русском) связывается с тем, что обучающемуся необходимо овладеть совокупностью различных ситуаций, составляющих как его повседневную жизнь, так и подготовку к будущей профессиональной деятельности, а также определяющих многослойную и многообразную социально-психологическую природу общения. Изучение, сопоставление и проигрывание коммуникативных ситуаций является первым этапом на пути формирования стратегий и тактик речевого общения врача [1]. Для подготовки специалистов с коммуникативными способностями, обеспечивающими высокий уровень речевой коммуникации медицинского специалиста в поликультурном пространстве, необходим поиск новых методов обучения.

Традиционно в методике обучения русскому языку как иностранному активно применялись и применяются всевозможные методы – грамматико-переводный, сознательно-практический, коммуникативный и другие. Вопрос о классификации методов обучения в методике пока не является однозначно решенным, о чем свидетельствует существование разных точек зрения на выбор того или иного метода в качестве приоритетного.

Л.В. Московкин и А.Н. Щукин [16] предлагают своё видение оснований для классификации методов обучения русскому языку как иностранному (РКИ), делая акцент на: 1) взаимосвязи методов и существующих в методике принципов; 2) различиях внутри групп методов. Принципиальными различиями между разными группами методов, отражающими особенности того или иного подхода, по мнению авторов, являются следующие: опирается ли метод на интуитивное или сознательное овладение языком; предусматривается ли в процессе обучения опора на родной язык учащихся либо такая опора исключается; рекомендуется ли взаимосвязанное либо последовательное овладение видами речевой деятельности.

На основе существующих в методике обучения РКИ прямого (интуитивного), сознательного и деятельностного подходов к обучению языку современные методы обучения подразделяются на прямые, сознательные, комбинированные и интенсивные [18]. В данном перечне особого внимания заслуживают интенсивные методы обучения иностранному языку, активное применение которых в образовательном процессе признано достаточно эффективным [6].

Данная группа методов появилась на базе исследований, проведенных в 60-е гг. XX в. болгарским учёным Георгием Лозановым, который использовал суггестивное воздействие на учащихся как средство для активизации резервных психических возможностей в учебном процессе, в том числе в обучении иностранному языку. Его метод получил название суггестопедического.

Идеи Г. Лозанова явились предпосылкой для построения ряда методических систем интенсивного обучения иностранным языкам. Первоначальная модель разрабатывалась для взрослого контингента

обучаемых в условиях краткосрочных курсов, в дальнейшем опыт успешной реализации интенсивного метода обучения был реализован в других формах обучения разновозрастных контингентов [13].

В советской высшей школе идеи Г. Лозанова развились в следующие направления:

- метод активизации резервных возможностей обучаемого (Г.А. Китайгородская) [7],
- эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер) [17],
- суггестопсихологический интегральный метод ускоренного обучения взрослых (В.В. Петрусинский) [11],
- метод погружения (А.С. Плесневич) [12],
- курс речевого поведения (А.А. Акишина) [6],
- ритмопедия (Г.М. Бурденюк) [3] и др.

Названные методы направлены главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов. Преподаватель в своей работе опирается на неиспользуемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося. Для интенсивных методов обучения характерно широкое привлечение коллективных форм обучения, использование суггестивных средств воздействия (например, таких как авторитет, инфантилизация, двуплановость поведения, интонация и ритм, концертная псевдопассивность и др.). От традиционного обучения интенсивные методы отличаются способами организации и проведения занятий: уделяется повышенное внимание различным формам педагогического общения, социально-психологическому климату в группе, созданию адекватной учебной мотивации, снятию психологических барьеров при усвоении языкового материала в речевом общении, приемам релаксации. Применение интенсивных методик целесообразно в условиях краткосрочного обучения языку и при установке на развитие устной речи в сжатые сроки [14].

Образовательная практика свидетельствует, что включение иностранцев в коммуникацию на русском языке происходит медленно, при этом на младших курсах коммуникативный эффект часто оказывается недостаточно удовлетворительным и не обеспечивает в дальнейшем адекватного профессионального общения с носителями русского языка. Кроме того, на начальном этапе пребывания в инокультуре возникает разбалансированность системы «человек – среда», что, согласно теории «тревожного ряда» [2], может вызвать ощущение внутренней напряженности, приводящее к гиперстезической реакции на речевые стимулы иностранного (русского) языка при восприятии речи в устной форме. В свою очередь, гиперактузия (болезненная чувствительность к слышимым звукам) в ряде случаев является причиной неприятия образа «чужой» речи. Отмечается, что «именно первые недели – от 1-й до 6–8-й – требуют пристального внимания к языковой личности обучаемого, к организации его деятельности в социуме» [5] с целью развития адекватности слуховых реакций инофона.

Поскольку тенденцией современной лингводидактики является обучение на основе речевых ситуаций, возникает необходимость создать такие коммуникативно адекватные условия для учебного процесса, которые будут включать максимально возможное количество речевых ситуаций, необходимых для общения в контексте медико-биологического профиля. Возникает потребность в расширении инвентаря приемов, способствующих обеспечению формирования и совершенствования устойчивых речевых умений и навыков путем многократного повторения речевых образцов в игровых ситуациях. В качестве оптимального предлагается применение интенсивных форм обучения как обеспечивающих продуктивное преодоление коммуникативных трудностей, благодаря созданию психологически комфортной учебной среды и условий для преодоления гиперактузии. Учебный процесс интенсивного характера должен быть организован таким образом, чтобы звучащая речь на русском языке носила характер естественности, у обучающегося возникала насущная потребность высказаться, поддержать беседу, то есть вступить в реальную коммуникацию. Это, в свою очередь, вовлекает учащихся в решение широкого круга актуальных учебно-профессиональных задач, эффективное решение которых способствует укреплению уверенности в себе и обеспечивает положительный коммуникативный эффект. Кроме того, интенсивность овладения новыми знаниями побуждает к органичному проникновению в культуру среды обитания.

Интенсивный курс на начальном этапе обучения русскому языку курсантов и офицеров зарубежных армий в Военно-медицинской академии им. С.М. Кирова занимает 2 недели, в течение которых происходит погружение в устную среду на русском языке, приближенную к естественной вследствие специфической организации учебного материала, а также создаются условия для социокультурной адаптации в иносреду. В процессе интенсивного курса преодолеваются слуховые, когнитивно-образные трудности, вносятся динамические изменения в артикуляционные навыки обучающихся, закрепляются актуальные языковые умения, формируется представление о системе нового языкового и культурно-социального фона. Специфика обучения высококвалифицированного врача, согласно требованиям стандарта, включая дополнительный компонент, проявляется в том числе в продолжительности образования, поэтому уже в содержание обучения иностранных военнослужащих на подготовительном этапе целесообразно ввести элементы профессионального дискурса. Безусловно, тематика и объем профессионально ориентированных материалов в интенсивном курсе должны быть строго дозированы, имплицитны и коммуникативно обусловлены.

Заключение. Опыт работы в данном направлении свидетельствует о продуктивности избранного метода и позволяет рассматривать осуществленный подход

в качестве новой, объективированной учебной реальности, способной совершенствоваться как собственно учебный процесс, так и его результаты. Вводный курс русского языка на интенсивной основе служит решению целого ряда образовательных задач, направленных на совершенствование коммуникативных умений и оптимизацию поведенческих реакций в условиях новой геополитической и лингвокультуры.

Литература

1. Барсукова, М.И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.И. Барсукова. – Саратов: Саратовский гос. ун-т, 2007. – 21 с.
2. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Бурденюк, Г.М. Ритмопедия в обучении иностранным языкам / Г.М. Бурденюк. – Кишинев: Штиинца, 1985. – 130 с.
4. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 452 с.
5. Ефимчик, С.М. Взгляд на социально-культурную адаптацию сквозь призму языка / С.М. Ефимчик [и др.] // Формирование установок толерантного сознания в процессе социокультурной адаптации мигрантов: мат. научн.-практ. конф. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 91–93.
6. Знакомиться легко, расставаться трудно / В.И. Аннушкин [и др.]. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 224 с.
7. Китайгородская, Е.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам: методическое пособие / Е.А. Китайгородская. – М.: МГУ, 1986. – 176 с.
8. Кон, И.С. Люди и роли / И.С. Кон // Новый мир. – 1970. – № 12. – С. 168–191.
9. Крысин, Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 188 с.
10. Методика обучения русскому языку как иностранному: курс лекций. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2000. – 219 с.
11. Петрусинский, В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В.В. Петрусинский. – М.: Высшая школа, 1987. – 192 с.
12. Плесневич, А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» / А.С. Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГПИИЯ, 1977. – Вып. 3. – С. 142–147.
13. Сорокин, Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 328 с.
14. Томашевская, Л.А. Особенности использования интенсивного метода в условиях включенного обучения / Н.Ф. Балдина, Т.Д. Комина, Л.А. Томашевская // Лингвометодические проблемы включенного обучения: межвуз. сб. научн. тр. – М.: МГПУ им. В.И. Ленина, 1991. – С. 3–7.
15. Урываев, В.А. Ролевое поведение врача / В.А. Урываев // Социальная психология личности: практикум. – Ярославль: ЯрГМА, 2006. – С. 82–92.
16. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.
17. Шехтер, И.Ю. Эмоционально-смысловой подход к обучению чужому языку / И.Ю. Шехтер. – М.: НГУ Н. Нестеровой, 1993. – 334 с.
18. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

S.M. Efimchik, N.N. Kitunina, A.S. Krainova, N.A. Kulikova, S.V. Trofimenko

Socio-cultural adaptation of foreign military personnel in military medical higher education institution: introductory intensive course of russian speech

Abstract. *The article deals with the relevance of sociocultural approach in learning the Russian language, the necessity of using a pragmatic way in forming the communicative competence of foreign troops in the military medical higher education institution, discusses the concept of social roles and the need for digestion of role-playing by foreign students in the learning process. The necessity of searching the modern teaching techniques, providing a high level of medical professional speech competence in a multicultural space is substantiated. The article discusses the introduction of the Russian speech intensive course at the initial stage of training of cadets and officers of foreign armies in the Military medical academy, during which there is an immersion in the teaching environment in Russian, close to real as a result of the specific organization of educational material, as well as the conditions for sociocultural adaptation in other context. The authors conclude that the Russian language introductory intensive course completes a number of educational tasks aimed at optimizing behavioral responses in a new linguoculture, in the process of the intensive course auditory, cognitive- imaginative difficulties are overcome, dynamic changes in articulation skills of students are introduced, current language skills are fixed, the concept of a new linguistic and sociocultural background system is formed.*

Key words: *foreign military, socio-cultural adaptation, communication methodology, intensification of educational process, linguoculture, articulation skills.*

Контактный телефон: +7-921-654-97-83; e-mail: kitunina@mail.ru