

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

Т.Л. ГУРУЛЕВА, д. пед. наук
А.В. МАКАРОВ, д. юрид. наук
Забайкальский государственный университет

Высшее языковое образование в России: проблемы подготовки китаеведов

В статье рассматриваются педагогические проблемы подготовки китаеведов в высших учебных заведениях России. Дано определение понятия «высшее языковое китаеведческое образование», обозначены основные образовательные программы высшего профессионального образования, входящие в его состав, сделан анализ организационно-педагогических проблем подготовки китаеведов. Предложены пути решения названных проблем на федеральном и региональном уровнях.

Ключевые слова: языковое образование, поликультурное языковое образование, высшее языковое китаеведческое образование, языковая образовательная программа, профессиональная деятельность в области международного и межкультурного взаимодействия, методика обучения китайскому языку, компетенции владения китайским языком, языковая стажировка

Интеграция России в Азиатско-Тихоокеанский регион, отношения стратегического партнерства с Китайской Народной Республикой, добрососедства и сотрудничества с другими странами Северо-Восточной Азии требуют наличия достаточного количества квалифицированных специалистов, владеющих восточными языками (языками стран Восточной Азии), понимающих специфику восточных культур, обладающих определенным набором профессионально значимых компетенций и качеств.

В настоящее время в России, по оценкам ученых и практиков, ощущается острая нехватка такого рода специалистов [1], что актуализирует проблему разработки программ высшего языкового востоковедческого (китаеведческого) образования.

На основе анализа понятий «высшее языковое образование» (М.В. Дружинина), «поликультурное образование» (Л.А. Супрунова и др.), «языковое поликультурное образование» (П.В. Сысоев) нами введено понятие «высшее языковое востоковедческое образование». Под ним мы понимаем поликультурное языковое образование,

интегрирующее образовательные программы высшего профессионального образования с изучением восточных языков в контексте подготовки по определенным видам профессиональной деятельности, связанной с международным и межкультурным взаимодействием [2–4]. К ним относятся ООП ВПО «Лингвистика», «Филология», «Международные отношения», «Востоковедение и африканистика», «Зарубежное регионоведение». При условии выполнения требований к количеству часов восточного языка (не менее 1500) к ним могут быть отнесены и другие ООП, такие как «Реклама и связи с общественностью», «Туризм», «Таможенное дело», а также дополнительная (к высшему) образовательная программа (ДОП ВПО) – «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Одной из главных проблем высшего языкового китаеведческого образования на сегодняшний день является *обеспеченность педагогическими кадрами*. Она обусловлена политическими процессами, происходящими в России и Китае. Повышение интереса в российском обществе к изуче-

нию китайского языка и культуры связано с проведением в Китае с 1978 г. политики реформ и последовавшей с 1982 г. нормализацией советско-китайских отношений. В 1990-е гг. обучение китайскому языку в России стало приобретать масштабный характер. Как отмечает М.А. Титаренко, «если в конце 1980-х годов в Советском Союзе существовало немногим более десятка научных и университетских центров, где изучался Китай и готовились китаеведческие кадры, то в настоящее время таких центров в России насчитывается более пятидесяти. Лишь в одной Москве китайский язык и Китай изучают более чем в десяти научных и университетских центрах. География интереса к Китаю стала поистине всероссийской» [5].

Для массового обучения китайскому языку понадобилось большое количество преподавателей высшей школы. Однако процесс воспроизводства квалифицированных педагогических кадров объективно не мог поспевать за новыми потребностями общества. Поэтому в стремительно развивавшуюся систему высшего языкового китаеведческого образования страны произошел приток недостаточно опытных педагогических кадров, что впоследствии отразилось на качестве подготовки специалистов, владеющих китайским языком.

Сложившееся на сегодняшний день отсутствие должного внимания к разработке и совершенствованию образовательного процесса в системе высшего языкового китаеведческого образования, поиску эффективных подходов и методов обучения китайскому языку привело к *недостатку соответствующих научных исследований* в области общей и профессиональной педагогики. В электронном каталоге российских диссертаций РГБ [6] в отрасли «Педагогические науки» нам удалось найти лишь семь ссылок на кандидатские диссертации по запросу «китайский язык» и одну ссылку по запросу «востоковеды, китаеведы» (2006–2011 гг.).

При этом проблемы подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования в процессе освоения образовательных программ с изучением китайского языка рассматриваются лишь в четырех исследованиях. В период с 1984 по 2002 гг. нам не удалось найти ни одной защищенной диссертации в этой области. Единичные педагогические исследования, как правило в области методики обучения китайскому языку, не обеспечивают системного подхода к решению проблем языкового китаеведческого образования, не являются результатом работы сложившейся научной школы. Авторы в основном рассматривают отдельные проблемы формирования профессиональных компетенций, мобильности, направленности и т.д. средствами китайского языка, что не способствует комплексному решению проблем подготовки китаеведов. Такова современная «научная база» в области высшего языкового китаеведческого образования.

Достижениями российских китаеведов в области разработки *учебно-методических комплексов (УМК)* на сегодняшний день являются: аутентичность и оригинальность (использование аутентичного оригинального речевого материала и авторских методик); коммуникативная направленность; этапность (разработаны для разных этапов изучения языка); направленность на обучение различным видам речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование и письмо); аспектность (обучение фонетике, лексике и грамматике); профессиональная ориентированность (учитывают специфику будущей профессиональной деятельности); возможность использования словарей – как тезаурусов, охватывающих всю лексику языка, так и частных словарей, отражающих тематические и стилевые пласты (терминология, сленг, идиомы и др.) и разновидности слов (неологизмы, аббревиатуры и др.).

Вместе с тем существует и ряд проблем при их разработке. К ним относятся:

– недостаточное разнообразие учебников и учебных пособий в различных сферах и областях. Несмотря на кажущееся достаточное количество учебников и учебных пособий, выбор учебной литературы в отдельных сферах и областях ограничивается в лучшем случае двумя-тремя изданиями, а иногда и одним;

– отсутствие универсального базового учебника по китайскому языку для начального этапа обучения. На проходивших в июне 2008 г. в Москве первых Международных методических сборах «Методика обучения китайскому языку: состояние и перспективы» широко обсуждался вопрос о базовом учебном пособии для начального этапа обучения российских студентов. Отметив достоинства существующих учебных пособий, преподаватели-практики были едины во мнении о том, что в настоящий момент в России не существует универсального базового учебного пособия для начального этапа обучения в вузе, удовлетворяющего как требованиям большинства преподавателей китайского языка, так и потребностям обучаемых. Под универсальностью понималась возможность его использования на начальном этапе обучения вне зависимости от количества часов и направлений ООП с учетом достижения максимальной эффективности обучения;

– разные подходы авторов учебных пособий к определению этапов обучения китайскому языку. Среди авторов нет их общепринятой классификации. Некоторыми авторами выделяются начальный, средний и старший этапы, другие пользуются иной классификацией и выделяют, например, начальный, продвинутый и другие этапы. Ряд авторов пользуются классификацией в зависимости от курсов обучения: первый, второй-третий, старшие. Отсутствует общепринятая система соответствия этапов, курсов, сроков обучения (недель и часов в неделю) и уровней компетенций владения китайским языком. Нет общепринятой си-

стемы уровней компетенций владения китайским языком;

– узкий круг профессиональной ориентированности УМК (ориентированы на небольшой круг профессий);

– отсутствие необходимых составляющих УМК. Как правило, в комплекс входят учебные пособия (учебники), аудиоприложение, рабочие тетради, словари. На практике бывает очень сложно составить полный УМК по определенной дисциплине китайского языка. Например, есть учебное пособие и аудиоприложение, но нет рабочей тетради или, в другом случае, есть частный терминологический словарь, но нет учебного пособия по развитию видов речевой деятельности или навыков перевода в этой профессиональной области (отрасли) и т.д.;

– использование китайских учебников. Интересным является опыт использования в учебном процессе китайских учебных изданий. Несомненными преимуществами таких учебников выступают их языковая и социокультурная аутентичность. Спорными вопросами остаются, во-первых, эффективность применения учебников в условиях иной языковой и социокультурной среды и, во-вторых, отсутствие в таких изданиях учета родного языка и культуры обучаемого. Китайские учебники для иностранцев одинаковы для всех учащихся и отличаются только языком перевода. Как правило, учебный материал ориентирован на некий «универсальный», «единый для всех» менталитет обучаемого, при этом никак не учитывается культурная специфичность разных стран. На страницах учебников представитель китайской культуры ведет межкультурный диалог с субъектом некой «универсальной западной» культуры, а не с субъектом, обладающим культурной идентичностью. В-третьих, для таких учебников характерно отсутствие ориентированности на российскую систему образования, ее цели, задачи, традиции и инновации. С этим связано использование

непривычных для российского студента приемов китайской лингвометодической системы. По оценкам практиков, к ним относятся некоторые приемы обучения видам речевой деятельности (недостаточно эффективные упражнения по обучению чтению иероглифического текста и иероглифическому письму для носителей языка иной типологической классификации, упражнения по обучению говорению, аудированию и т.д.) и аспектам языка (особенности определения лексического минимума, специфичность описания грамматических категорий и т.д.).

Трудностью, связанной с разработкой УМК, является *проблема определения уровней владения* китайским языком, их сопоставление с уровнями, принятыми в других странах, в том числе в КНР. Эта проблема обусловлена отсутствием общепринятых уровней компетенций владения восточными языками. Коллегам, работающим в области обучения западным языкам, хорошо знакомы «общеευропейские компетенции владения иностранным языком», которые определяют систему уровней владения языком: уровни выживания, предпороговый, пороговый, пороговый продвинутый, профессионального владения, владения в совершенстве. Эта система описана в Документе Совета Европы «Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» («Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment»), который содержит подробные характеристики каждого уровня владения языком в обобщенном виде, а также описание необходимых знаний и умений для каждого уровня в соответствии с видами речевой деятельности (понимание (аудирование, чтение), говорение и письмо), а также характеристики каждого уровня в соответствии с отдельными аспектами коммуникативной компетенции (диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность) и т.д.

Общеευропейские компетенции, в прин-

ципе применимые ко всем языкам, в практике педагогического сотрудничества российских и китайских коллег для определения уровней владения китайским языком не используются. Другой же общепризнанной и согласованной системы определения уровней владения языком пока не существует.

Для оценки уровня владения китайским языком как иностранным существует квалификационный экзамен на знание китайского языка HSK (汉语水平考试 Hanyu Shuiping Kaoshi), который является единой формой аттестации иностранцев на знание китайского языка. По сути, этот экзамен – китайский аналог TOEFL. Однако если баллы, полученные при сдаче TOEFL, имеют установленное соотношение с уровнями общеевропейских компетенций, то HSK на сегодняшний день не имеет общепринятой и широко используемой корреляции ни с уровнями общеевропейских компетенций, ни, тем более, с существующими разными классификациями этапов (или уровней компетенций) вузовского обучения китайскому языку в России в условиях реализации конкретных ООП.

Определенные трудности представляет *организация языковых стажировок* студентов в КНР. При правильном подходе стажировка в стране изучаемого языка может быть весьма полезным инструментом языкового образования. Этого можно достичь путем тщательной разработки программы стажировки и ее согласования с китайской стороной. Необходимым является определение уровня учебной группы и соответствующего этому уровню содержания обучения, его сложности и объема, системы методических приемов обучения, количества часов китайского языка в неделю, количества часов обучения культуроведческим дисциплинам, максимального количества студентов в одной группе, условий социокультурной адаптации. Анализ практического опыта показывает, что при отсутствии такого

подхода даже продолжительная иммерсия в социокультурную среду изучаемого языка не может гарантировать достижения высокой эффективности стажировки, под которой подразумевается максимально возможное повышение уровня владения языком за ограниченный период времени. Наиболее сложной задачей является достижение результативности краткосрочных стажировок (от месяца до полугода). Основными проблемами организации стажировок являются:

- некорректное определение первоначального уровня владения студента языком, что не позволяет обеспечить соответствующие сложность и объем содержания учебного материала;

- отсутствие соотношения содержания учебного материала с конкретными уровнями HSK. Различие в содержании учебного материала языковой стажировки и требований уровней HSK ведет к бессистемности определения содержания обучения, неочевидному для преподавателя конечному результату стажировки, к невозможности объективной оценки и самооценки знаний. Студенту и его родителям, а также российским коллегам, незнакомым с содержанием обучения стажировки, неочевидно соотношение полученных студентом 90-балльных (и выше) оценок на начальном, среднем или старшем этапах обучения и уровней владения языком в координатах системы HSK;

- объединение в группу обучаемых большого количества студентов, в том числе и с разным уровнем владения языком;

- недостаточное количество часов учебных занятий в неделю, не позволяющее достичь достаточно высокого уровня владения китайским языком (часто встречается менее 20 часов, в то время как для российской системы образования общепринятым является 27 часов аудиторной нагрузки при общей 54-часовой недельной нагрузке);

- использование методик обучения без учета языковых и культурных особеннос-

тей студентов и их менталитета, уровня мотивации к обучению;

- слабая система организации СРС (как правило, не принято задавать домашние задания);

- неэффективная система текущего и итогового контроля;

- невладение китайскими преподавателями ни русским, ни английским языками, что усложняет учебный процесс на начальном уровне обучения;

- в некоторых случаях неоправданно высокая оплата за стажировку.

Существует также *проблема преемственности систем языкового образования* средней общеобразовательной школы и вуза. На практике бывает крайне сложно сформировать учебную группу из поступивших в вуз абитуриентов со знанием китайского языка. Опыт показывает, что выпускники средних школ имеют явные пробелы в знании грамматики китайского языка, не приучены соблюдать тоновую характеристику слога, имеют небольшой активный лексический запас, допускают ошибки в написании простейших иероглифов, часто незнакомы с порядком и правилами написания черт в иероглифе. Поэтому нередки случаи, когда ученик, изучавший 9–10 лет китайский язык в средней школе, поступив в вуз, начинает обучение практически «с нуля». При этом перед преподавателем вуза стоит чрезвычайно сложная задача по его «переучиванию». Эта ситуация негативным образом отражается на обучаемых, их родителях и преподавателях высшей школы.

Исходя из вышесказанного, решению обозначенных проблем могла бы способствовать реализация ряда мер на различных уровнях.

На федеральном уровне:

- создание условий для сохранения лучших образовательных традиций высшего языкового востоковедческого (китаеведческого) образования в условиях модернизации системы российского образования;

– внесение изменений в ФГОС по направлениям, предусматривающим изучение большого количества иностранных языков. ФГОС должны предоставлять гибкие возможности для увеличения количества часов на изучение восточных языков в учебных планах (по сравнению с европейскими языками), а также устанавливать минимальный порог количества часов для изучения восточных языков;

– создание единого, признаваемого всеми учебно-методическими объединениями органа (на уровне научно-методического совета), объединяющего все ООП с изучением восточных (китайского) языков с целью организации сотрудничества вузов в решении вопросов языкового востоковедческого (китаеведческого) образования;

– увеличение количества бюджетных мест на соответствующие специальности и направления;

– утверждение надбавок к должностным окладам профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений за знание и использование иностранных (восточных) языков в практической работе по подготовке российских специалистов для международного взаимодействия. Важно определение квалификационных характеристик преподавателя, осуществляющего такую деятельность; обозначение ООП, в результате освоения которых у выпускников формируются компетенции, необходимые для осуществления международного взаимодействия (программы, содержащие не менее 1500 часов иностранного языка в учебном плане); перечисление языков (восточных), за знание и использование которых устанавливается надбавка с учетом их сложности, редкости и т.д. Эта мера должна быть направлена на повышение качественного состава преподавательского корпуса на условиях конкурсного отбора и привлечение в вузы высококвалифицированных специалистов-китаеведов;

– создание новых рабочих мест для переводчиков, повышение оплаты их труда в

федеральных государственных бюджетных учреждениях, установление надбавки к должностному окладу за работу с восточными языками;

– введение надбавки к должностным окладам за использование восточного языка в работе в федеральных государственных бюджетных учреждениях на других (не переводческих) должностях;

– разработка и реализация федеральных программ поддержки молодых специалистов в названной области.

На региональном уровне:

– при разработке программ развития регионов учет возможных рисков кадрового обеспечения международного сотрудничества;

– разработка и реализация комплекса мер по сохранению и увеличению корпуса специалистов по международному взаимодействию со знанием китайского языка и переводчиков в регионе, включающего создание новых рабочих мест, разработку и внедрение региональных программ материальной поддержки молодых специалистов в названной области, введение региональных надбавок к должностным окладам за использование восточного языка и др.;

– создание региональными властями условий для заинтересованного участия работодателей в процессе подготовки специалистов.

Названные меры позволят вузам осуществлять альтернативный выбор специалистов в системе высшего языкового китаеведческого образования в условиях конкуренции, что приведет к количественному увеличению преподавательского состава (в настоящее время некоторые должности остаются вакантными) и повышению его качества. Такая кадровая политика будет способствовать росту масштабов исследований в названной области, а следовательно – расширению круга профессионального научно-общественного научного общения путем проведения научно-практических конференций, публикаций в центральных научно-педагогических

журналах и т.д. Все это будет стимулировать создание различных научно-педагогических школ, развитие системы высшего языкового китаеведческого образования. Первоочередной проблемой, требующей скорейшего решения, является разработка концепции высшего языкового востоковедческого (китаеведческого) образования, создание его педагогических (а не только методических) моделей, их широкое обсуждение и дальнейшее совершенствование.

На сегодняшний день к ситуации кадрового обеспечения специалистами-китаеведами в России, на наш взгляд, применимо описание начала XX в., сделанное в работе В.Г. Дацышена: «Даже то небольшое число китаистов, выпускавшееся из университета, при огромной потребности России в специалистах для работы в Китае оказывалось невостребованным. Причин тому было много: качество образования, отсутствие у государства и общества средств на подготовку и содержание специалистов и др. ... Невостребованность специалистов и отсутствие средств привели к тому, что в России к началу XX века не сложилось достаточно широкого круга китаеведов, не было создано системы китаеведческого образования в регионах. Функции переводчиков в русско-китайских отношениях на Дальнем Востоке к началу XX века в основной своей массе выполняли китайцы «сомнительного происхождения», в некоторых случаях — российские корейцы, не имевшие специального образования. Порочность такой системы была ясна с самого начала, она проявилась в цепи русских неудач на Дальнем Востоке в 1900–1905 годах» [7].

Сейчас, как и сто лет назад, относительно небольшое число выпускников-китаистов остается маловостребованным. При-

чины тому, как и прежде, в основном кроются в качестве образования и недостаточном количестве средств, отводимых государством на подготовку и содержание специалистов. Так и не сложилось сообщество китаеведов, нет сформировавшейся системы высшего языкового китаеведческого образования, функции переводчиков в российско-китайских отношениях нередко по-прежнему выполняют китайцы. Остается надеяться, что за этим не последуют неудачи в интеграционных процессах России в АТР.

Литература

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Вост. лит., 2006. С. 10; Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М.: АСТ: Восток–Запад, 2006. С. 5; Габуев А. Китайская неграмота. URL: <http://www.kommersant.ru/doc/2073821>
2. Гурулева Т.А. Высшее языковое образование в России: восточный вектор // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 11. С. 252–261.
3. Гурулева Т.А. Педагогическая парадигма языкового образования // Вестник Читинского государственного университета. 2009. № 5 (56). С. 58–67.
4. Гурулева Т.А. Педагогические проблемы обучения китайскому языку в системе высшего языкового образования России // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 138–151.
5. Титаренко М.А. Геополитическое значение Дальнего Востока. Россия, Китай и другие страны Азии. М.: Памятники исторической мысли, 2008. С. 95.
6. Электронный каталог российских диссертаций РГБ. URL: <http://sigla.rsl.ru>
7. Дацышен В.Г. История изучения китайского языка в Российской империи. URL: <http://www.twirpx.com>