

Навчання студентів японської мови з академічною метою: формування академічної грамотності

О. В. Асадчих

Кафедра мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії Інституту філології Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paper received 24.01.17; Accepted for publication 01.02.17.

Анотація. У статті аналізуються різні підходи до визначення академічної грамотності як дидактичної категорії, а також розглядаються риси мовної особистості японіста-філолога з позиції формування вторинної мовної особистості.

Ключові слова: студенти-японісти, академічна грамотність, вторинна мовна особистість, дидактична мета навчання японської мови для академічних цілей.

Постановка проблеми. Сьогодні вітчизняні й зарубіжні лінгводидакти погоджуються із тим, що необхідне формування такої комунікативної компетентності, яка охоплює не лише мовленнєву грамотність (академічну грамотність як її частину), але й розуміння ознак і функцій академічного іншомовного дискурсу. Виявлення й опис його характеристик є вагомими для побудови практичних навчальних систем і поглиблення теоретичних основ лінгводидактики, які своєю чергою обумовлюють методичну працю викладачів окремих іноземних мов. У навчанні японського академічного мовлення ми обрали пріоритетом студентів-магістрантів, які виявляють найкращі риси міжкультурної мовної особистості глобального світу. Тому інтегративну систему навчання японського академічного мовлення було задумано і спроектовано саме для їхньої аудиторії, вимогливої до себе й університетських викладачів, допитливої, налаштованої на науковий пошук.

Загальною дидактичною метою системного навчання японської мови для академічних цілей пропонуємо визнати *академічну грамотність*. Водночас грамотність – риса особистості, притаманна людині, її антропологічна характеристика. Отже, ми не можемо оминати психологічні та психолінгвістичні чинники, які впливають на процес формування і розвитку академічної грамотності студента-японіста. Таким чином у нашому дослідженні ми пропонуємо розглядати дидактичну категорію «академічна грамотність» у двох аспектах:

- навчально-цільовому, як головну мету і результат процесу навчання;
- мовноособистісному, як рису мовної особистості, яка повинна бути сформована у студента.

У формуванні японської академічної грамотності ми враховуємо психологічну природу розвитку рис мовної особистості, визначаємо складники структури академічної грамотності й фактори, що впливають на навчальний процес. Ітиметься водночас про тлумачення поняття «дискурс», типологію та загальні особливості академічного дискурсу загалом та япономовного академічного дискурсу зокрема, пошук шляхів формування академічної грамотності у студентів-японістів ВНЗ України.

У цьому контексті ми розглядаємо психологічні та психолінгвістичні аспекти породження япономовного академічного говоріння і письма та сприйняття япономовного академічного читання й аудіювання, оскільки ефективно навчання японської мови для акаде-

мічних цілей може забезпечити лише спеціальна інтегративна система, у якій буде враховано всі ці чинники.



Рис. 1. Академічна грамотність як дидактична категорія

Створюючи систему навчання японської мови для академічних цілей, ми звертаємося до новітніх досліджень академічної грамотності на матеріалі іноземних мов та робимо спробу конкретизувати термін «академічна грамотність», використовуючи теоретико-експериментальні дані навчання японської мови в Україні.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Поняття «грамотність» у вітчизняній літературі довго вживалося у словосполученнях «грамотне населення», «рівень грамотності країни», «боротьба з неграмотністю», тобто у формальному розумінні слова «письменний». О. Леонт'єв пояснює відмінність між формальною (зокрема в читанні) і функціональною грамотністю: «Якщо формальна грамотність – це володіння навичками й умінями техніки читання, то функціональна грамотність – це здатність людини вільно використовувати ці навички для вилучення інформації із реального тексту, для його розуміння, стиснення, трансформування» [5, с. 24]. Виходячи з такого визначення функціональна грамотність може бути метою формування комунікативної компетентності, розвитку когнітивних програм, розв'язання практичних завдань, коригування помилок. Спираючись на висновки Г. Богіна про рівні розвитку мовної особистості [1], можемо вважати функціональну грамотність ознакою такого рівня, який проявляється у здатності мовця використовувати говоріння, слухання, читання і письмо для налагодження взаємодії із соціумом, для використання мовлення в іншій діяльності.

Психолог Н. Сметаникова присвятила освітню проектну діяльність визначенню і тлумаченню поняття «грамотність» у дидактиці й організації системного набуття функціональної грамотності у школі [6]. Вона узагальнила думки вчених, які визначали і вживали цей термін у своїх дослідженнях. Ми також зробили

спробу систематизувати різні тлумачення грамотності, які можуть бути корисні в лінгводидактичному аспекті, згрупувавши їх за підходами. Для першого підходу (за Д. Марш, Е. Міллард [10]) характерне уніфікування грамотності, яка охоплює комплекс різних умінь, функціональних знань і навичок, які набуто в ході навчання (графічних, читацьких, письмових, текстотвірних). Низка цих умінь переноситься мовцем з однієї діяльності в іншу: уміння створювати зв'язне висловлювання доповнює уміння писати наукове повідомлення, а це вміння, своєю чергою, трансформується в уміння публічного наукового виступу. Усі ці вміння утворюють єдність, яка є стійкою характеристикою мовної особистості й мало змінюється під впливом соціального середовища.



Рис. 2. Підходи до визначення грамотності

Головна засада другого підходу (за Д. Бартоном і М. Гемілтон [7]) – твердження про існування багатьох грамотностей, кожна з яких є соціальною практикою мовця, який працює із текстом. Набуття грамотності завжди залежне від соціального контексту, оскільки людина може виявляти грамотність в одних умовах і бути неграмотною в інших.

Метою статті є спроба проаналізувати різні підходи до визначення поняття «грамотність» у загальному його значенні, дослідити академічну грамотність як дидактичну мету навчання японської мови студентів-магістрантів, а також розглянути риси мовної особистості японіста-філолога з позиції формування вторинної мовної особистості

Виклад основного матеріалу. У лінгводидактиці здебільшого панує перший підхід, із позицій якого грамотність проявляється у різних функціональних знаннях, уміннях і навичках сприймання і створення текстів. Їх можна виміряти, формувати й коригувати, але мовленнєва компетентність є стійким ядром мовної особистості. Це не заважає розрізняти типи грамотності, які складають таку функціональну єдність. І. Логвіна і Л. Рождественська у посібнику для вчителів «Формирование навыков функционального чтения» узагальнюють типи грамотності, які слід враховувати у побудові навчальних систем: 1) загальна грамотність; 2) комп'ютерна грамотність; 3) інформаційна грамотність; 4) комунікативна грамотність, 5) іншомовна грамотність; 6) побутова (життєдіяльнісна); 7) суспільно-політична; 8) кризова (у надзвичайних ситуаціях). Очевидно, що цей перелік можна поширити, уводячи до нього також академічну грамотність. Особливості академічної грамотності обумовлені навча-

льним середовищем і дидактичною метою. Тому цей термін вживають при обґрунтуванні систем навчання. А функціональна грамотність, на думку Н. Сметанникової, стає терміном соціально-економічним, пов'язаним із успішністю індивіда в суспільстві [6].

Розвиток грамотності, оцінка її рівня у студентів, загальні та специфічні питання, пов'язані з процесом набуття грамотності, досягнення академічної грамотності і стратегії її формування – усе це є продовженням дослідницької традиції, що постала завдяки виокремленню грамотності як лінгводидактичної категорії.

Як зауважує І. Короткіна, на Заході формування умінь академічної грамотності (academic literacy) вважається інституційним обов'язком мовних університетів і коледжів [4, с. 137]. Авторка зазначає, що створення системи комплексного розвитку академічної грамотності на всіх етапах освіти – складне завдання, яке потребує консолідації фахівців різних факультетів і університетів [4, с. 141]. Визначення поняття «академічної грамотність» у І. Короткіної неоднозначне, вона дискутує із інтерпретаторами значенням самого терміна «академічний», а також зазначає, що академічна грамотність формується комплексно, тобто невід'ємно від системи інших умінь [4, с. 141]. Проте в цьому визначенні помітне ототожнення академічної грамотності із академічною мовленнєвою компетентністю.

К. Хайленд наголошує на важливості академічної грамотності та вважає її ключовою умовою успішного функціонування в академічному середовищі [9]. Б. Грін, оперуючи поняттям компетентності, виділяє 3 основних аспекти академічної грамотності: 1) мовна письмова (операційний компонент), 2) дискурсивна і культурна (культурний компонент, тобто вміння здійснювати комунікацію мовою специфічної групи людей) і 3) критична (спосіб розуміння та інтерпретації знань) [8].

Н. Смирнова визначає академічну грамотність як здатність транслювати академічний письмовий дискурс на основі іншомовних професійно орієнтованих академічних текстів, критично мислити, здійснювати самоосвіту, розвивати навчальну і фахову компетентності. Тлумачення грамотності як здатності свідчить про антропологічний підхід до визначення поняття і змушує вважати таку інтерпретацію мовноособистісною.

Проаналізувавши різні дефініції поняття, ми розробили власне визначення концепту «академічна грамотність» у лінгводидактиці. У своєму дослідженні ми пропонуємо визначення академічної грамотності як дидактичної мети навчання. Отже, **академічна грамотність – це система знань про академічний дискурс і рецептивно-продуктивне мовлення в академічних жанрах, уміння та навички використання цих знань у сприйманні і створенні текстів академічного дискурсу.** Формування академічної грамотності вимагає розвитку мовленнєвих компетентностей письма, читання, говоріння та аудіювання, необхідних для здійснення студентами мовних ВНЗ України міжкультурної академічної комунікації японською мовою.

Формування академічної грамотності студента ми обрали за головну дидактичну мету. У визначенні академічної грамотності як мети навчання ми поклалися на авторитет М. Кларіна та В. Беспалька, які створили теоретичне підґрунтя проблеми вибору цілей у вітчизняній лінгводидактиці. Їхні висновки переконують, що навчальна мета зумовлює прогнозування і планування навчання, розподіл загальної дидактичної мети на окремі часткові цілі, досяжні на окремих етапах навчання, відбір навчального матеріалу, що відповідає загальній та окремим цілям, вибір комплексу методів, форм, прийомів роботи викладачів і студентів, виявлення структурних міжпредметних зв'язків у навчанні, а також усвідомлення пізнавальної діяльності. Для викладача є важливим визначити загальну мету й окреслити часткові цілі, результат досягнення яких буде свідчити про успішність навчання. Згідно з В. Беспальком, метою навчання може бути рівень засвоєння предмета або рівень якості навчання. У розвиток цих ідей визначимо чотири цілі, які складають рівневу модель:

мета I рівня – ознайомлення студента з новою інформацією, сприйняття її і розпізнавання елементів нового і різних ситуацій спілкування;

мета II рівня – відтворення, репродуктивне використання знань, застосування мовної дії за зразком, формування мовленнєвого вміння;

мета III рівня – застосування, продуктивне залучення отриманих знань і вмінь у нову ситуацію спілкування, створення, формування мовленнєвих умінь і навичок;

мета IV рівня – самостійна мовленнєва діяльність, пошук нової інформації, творче використання засвоєного, інтерпретування.

Академічна грамотність у нашому розумінні охоплює усі чотири види цілей, а тому будемо її вважати загальною, комплексною, головною метою навчання академічного мовлення. Цілі чотирьох рівнів приймемо за проміжні, окремі, підпорядковані, досягнення яких зумовить успішність навчального процесу.

З іншого боку, академічна грамотність є рисою мовної особистості, сформованість якої засвідчує успішність навчання. Для нас прийнятним і зрозумілим є визначення В. Карасика, який зазначає: «Мовна особистість є середньою ланкою між мовною свідомістю – колективним та індивідуальним активним відо-

браженням досвіду, зафіксованого в мовній семантиці з одного боку і мовленнєвою поведінкою – усвідомленою і неусвідомленою системою комунікативних вчинків, які розкривають характер і спосіб життя людини з іншого» [2, с. 84]. Таким чином, ми підкреслимо, що в розумінні мовної особистості також стоїмо на позиціях семантико-прагматичного й комунікативно-функціонального підходів. Будемо вважати, що необхідність мовноособистісного компонента в навчанні японського академічного мовлення зумовлена тим, що формування і розвиток академічної грамотності ми визнали метою навчання. Отже, риси мовної особистості філолога-японіста зумовлені необхідністю вступати у міжкультурні зв'язки, професійними обов'язками, пов'язаними з кількома мовними середовищами, потребами спілкування із представниками японської культури, комунікативними ситуаціями, у яких мовець повинен демонструвати академічну грамотність. У зв'язку з цим виникло поняття вторинної (міжкультурної) мовної особистості.

Усталилася думка, що вторинна мовна особистість формується на основі повноцінної участі мовця у міжкультурній комунікації. Тому мовець повинен оволодіти вербально-семантичним кодом іноземної мови й засвоїти мовну картину світу носіїв цієї мови, що свідчитиме про формування в нього вторинної мовної свідомості. Вторинна мовна особистість, за моделлю І. Халеевої, має три рівні: вербально-семантичний, тезаурусний і прагматичний.

Риси мовної особистості філолога формуються під впливом національно-культурних особливостей професійної комунікації. На думку В. Воробйова, мовець є носієм цінностей своєї культури, виразником етнокультурної свідомості. Тому рисою мовної особистості філолога є насамперед готовність виконувати роль медіатора культур – національно-культурна опосередкованість. Крім того, за К. Сєдовим, мовна особистість отримує можливість самовираження і самореалізації у дискурсі. Приймаючи всі ці положення як концептуальні, ми отримали змогу визначити риси мовної особистості, які потрібно формувати в навчанні. Якщо академічний дискурс є для цієї особистості пріоритетним в умовах магістратури, то академічну грамотність ми визнаємо рисою мовної особистості магістранта-японіста, яку потрібно формувати та розвивати.



Рис. 3. Риси мовної особистості магістранта-японіста

З іншого боку, ми погоджуємося з визначенням Ю. Караулова, який стверджує, що «мовна особистість – це особистість, виражена в мові (текстах) і через мову, це особистість, реконструйована в основних своїх рисах на ґрунті мовних засобів» [3, с. 8]. Ключовим для нас у цьому визначенні є зв'язок: особистість – текст. Це співпадає зі прийнятими в нашому дослі-

дженні дефініціями академічного дискурсу й тексту, яким буде приділено окрему увагу.

Висновки. На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що дидактичною метою навчання японської мови студентів-магістрантів має бути формування вмінь академічної грамотності, а риси мовної особистості філолога-японіста формуються під впли-

вом національно-культурних особливостей професій-ної комунікації на основі креації вторинної мовної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с. – С. 84.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с. – С. 8.
4. Короткина И. Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству / И. Б. Короткина // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 137–142.
5. Леонтьев А. А. От психологии чтения к психологии обучения чтению / А. А. Леонтьев // Материалы 5-й международной научно-практической конференции, 2001, в 2-х ч. – Ч.1 Под. ред. И. В. Усачевой, – М., 2002. – С. 24.
6. Сметанникова Н. Н. Школа, где процветает грамотность: путь от мечты к реальности / Н. Н. Сметанникова. – С. 5– 15 // Школа, где процветает грамотность [Текст] = School where Literacy Thrives: сб. ст. / Рус. ассоц. чтения. – М.: Школ. б-ка, 2005. – 111 с.
7. Barton D., Hamilton M. Local Literacies: Reading and Writing in One Community / Linguistics Classics. – London: Routledge. –2012. – 336 p.
8. Green B. The new literacy challenge / B. Green / Literacy Learning: Secondary Thoughts, vol. 7, no. 1, 1999. – P. 36–46.
9. Hyland K. Hedging in Scientific Research Articles / K. Hyland. –Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998. – 318 p.
10. Marsh J, Millard E. Popular Literacies, Childhood and Schooling / J. Marsh, E. Millard. – NY: Routledge, 2012. – 241 p.

REFERENCES

1. Bogin, G.I. Gaining the ability to understand: introduction to philological hermeneutics / G.I. Bogin. – M.: Psychology and Business Online, 2001. – 516 p.
2. Karasik, V.I. Linguistic Circle: Personality, Concepts, Discourse / V.I. Karasik. – M.: GNOZIS, 2004. – 389 p. – P. 84.
3. Karaulov, U.N. Russian language and language personality / U.N. Karaulov. – M.: Science, 1987. – 262 p. – P. 8.
4. Korotkina, I.B. Academic Writing: towards conceptual unity / I.B. Korotkina // Higher education in Russia. – 2013. – № 3. – P. 137-142.
5. Leont'ev, A.A. From reading psychology to psychology of teaching to read / A.A. Leont'ev // Materials of the 5th International Scientific and Practical Conference, 2001, at 2 parts. – Part 1. Edited by I.V. Usachyova, - M., 2002. – P. 24.
6. Smetannikova, N.N. School where Literacy Thrives: the way from vision to reality / N.N. Smetannikova. – P. 5-15. // [Text] = School where Literacy Thrives: Digest of articles / Russian Reading Association. – M.: School library, 2005. – 111 p.

Teaching Japanese-language-students with the academic purpose: creation of the academic literacy. **Asadchih O.**

Abstract. Different approaches of the definition of academic literacy as didactic category were analyzed; features of the language personality of Japanese-language-student from the position of the creation of secondary language personality were also examined.

Keywords: *Japanese-language-student, academic literacy, secondary language personality, didactic purpose of the teaching Japanese Language for academic purposes.*

Обучение студентов японскому языку с академической целью: формирование академической грамотности. **Асадчих О. В.**

Аннотация. В статье анализируются различные подходы к определению академической грамотности как дидактической категории, а также рассматриваются черты языковой личности япониста-филолога с позиции формирования вторичной языковой личности.

Ключевые слова: *студенты-японисты, академическая грамотность, вторичная языковая личность, дидактическая цель обучения японскому языку для академических целей.*