

Л.В. ХВЕДЧЕНЯ
Минск, БГУ

ПРОБЛЕМА ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Современная высшая школа ориентируется не только на социальную успешность выпускника, но и общеобразовательную, в том числе связанную с формированием иноязычной коммуникативной культуры. Культура иноязычной коммуникации предполагает не только достаточный уровень практического владения иностранным языком (ИЯ), но и широкие фоновые знания лингвострановедческого и социокультурного характера. Это совокупность представлений о специфике иной культуры (обычаи, традиции, табуированная тематика и лексика); о нормах коммуникативного поведения, позволяющих строить вербальное и невербальное поведение так, как это принято в стране носителей языка; о мировоззренческих ценностях иного этноса; толерантном отношении к инакомыслию, образу жизни и т.п. Нарушение норм, обусловленных этнокультурными особенностями речевого партнера, может привести к явному или скрытому конфликту, и, по меньшей мере – к неэффективной коммуникации.

Осознание важности проблемы особенно ярко обозначилось в конце XX столетия, что привело к пересмотру содержания языкового образования, его переориентации на культурологическую основу. Следует отметить, что попытки интеграции компонентов культуры в методику обучения ИЯ не новы. Они предпринимались представителями различных методических школ как за рубежом (В. Фиетор, М. Берлиц, Ф. Гуэн, М. Суит, М. Вальтер; Ш. Швейцер, О. Есперсен, Э. Отто, Ф. Аропштейн, Р. Ладо, Л. Блумфилд, М. Ладеманн, Г. Радемахер, Х. Геринг, Р. Лихт, Дж. Клейн, Х. Крист, Г. Мойер, Ян ван Эк и др.), так и в нашей стране (А.В. Щерба, П. Губин, В.С. Цетлин, А.Д. Аракин, З.М. Цветкова, И.В. Карпов, С.Ф. Фоломкина, Г.А. Китайгородская, С.Ф. Шатилов, А.Н. Щукин, И.И. Зимняя, И.Л. Бим, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, И.В. Рахманов, А.А. Леонтьев, В.В. Сафонова, И.И. Халеева, Е.И. Пассов, В.П. Фурманова).

С точки зрения западных ученых (Ян ван Эк и др.) социокультурный подход сопряжен со страноведческими аспектами изучения ИЯ, где страноведение являлось самостоятельной учебной дисциплиной и лишь с 70-х годов интегрировало в содержание обучения ИЯ. Отечественная культурологическая школа, зародившаяся в методике преподавания русского языка как иностранного (Костомарова В.Г., Верещагин Е.М. и др.), впоследствии

оформилась как социокультурное направление в языковом образовании. Теоретические и практические исследования проводились на стыке двух наук: педагогики и лингводидактики, которые накопили достаточное количество эмпирических и теоретических наработок в данной области знаний. Таким образом, можно констатировать, что после долгих проб и ошибок ученые вернулись к идее лингвокультурного образования, предполагающего соизучение языка и культуры (язык изучается через культуру, а культура – через язык). При этом культура рассматривается как источник формирования всего содержания иноязычного образования (СИО).

Усиление роли социокультурного элемента в изучении языка привело к значительному расширению дидактического и методического содержания языкового образования в целом и каждого из конституирующих его аспектов в частности (прагматического, познавательного, развивающего, воспитательного). Переосмысление содержания последних происходило в контексте диалога двух разных культур, родной и культуры страны изучаемого языка. Вопрос презентации социокультурных различий в содержании решается путем введения в категориальный аппарат методики понятия «социокультурный компонент» [2, с.30]. Социокультурный компонент – это минимальная дискретная единица, «инъекция культуры», пронизывающая все аспекты СИО, и являющаяся его интегративной основой.

Выделяя социокультурный компонент в СИО, исследователи не всегда единодушны в определении его места. И.Л. Бим, Б.А. Лapidус, Р.К. Миньяр-Белоручев, Г.В. Рогова и др. сводят эту категорию к речевым формулам и национальной специфике иноязычного текста. Некоторые исследователи выделяют социокультурный компонент в виде самостоятельного элемента содержания обучения. Наиболее продуктивной нам представляется позиция М.А. Богатыревой, которая считает, что «поскольку язык социален и единственным источником, из которого может быть почерпнуто содержание образования, является культура, то социокультурный компонент ... должен пронизывать содержание обучения иностранных языков, присутствуя во всех его составляющих» [2, с.32]. Такой подход является наиболее оптимальным, так как делает социокультурный компонент контекстуально обусловленным, осязаемым, материализуемым в конкретной учебной ситуации.

Важной дидактической проблемой до сих пор остается «технологизация» выявления социокультурных отличий в содержании иностранного и родного языков. Имеется в виду разработка методической системы, механизма формирования социокультурной компетенции и, как итог, иноязычной коммуникативной культуры. К сожалению, следует отметить, что такой механизм в достаточной степени не разработан. Инвентарный список подлежащих усвоению «инъекций культуры» не создан да и едва ли это

возможно в силу контекстуальной дисперсности культурных проявлений, широты и расплывчатости самого понятия. Организационно вопрос может решаться в двух вариантах (аналогично построению модели образования в целом). В первом случае, как правило в вузах с большим количеством часов ИЯ в учебных планах, межкультурные аспекты могут рассматриваться в рамках самостоятельного модуля, отражающего энциклопедический взгляд на проблему на макроуровне. В неязыковых вузах социокультурный компонент интегрирует в содержание всего курса, проявляя себя контекстуально в ситуациях общения, предусмотренных Типовой программой. Как правило, это тематика социально-бытового, социокультурного, социально-политического и профессионального характера. Работа с ним актуализируется в различных аспектах языка (лексика, грамматика, фонетика) и видах речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование).

Данный путь является универсальным, не зависящим от типа вуза и наличия специализированных курсов, так как социокультурный компонент актуализируется именно в процессе реально востребуемой коммуникации. Внимание может акцентироваться, например, на специфике английского алфавита как историко-культурного феномена, на микроописании социального поведения людей в повседневной жизни и т.п. Мы узнаем о том, как они питаются, отдыхают, ведут себя в разных ситуациях и т.д. Вырабатываются определенные ценностные ориентации, формируются их различные аксиологические измерения. Такой подход вызывает у студентов живой практический интерес, однако, как недостаток может дать несколько ограниченную картину культурной жизни общества. Кроме того, получаемая информация весьма субъективна, фрагментарна и требует дальнейшего обобщения на макроуровне. Обучающиеся проходят путь от анализа готовой информации до нахождения объяснения, самостоятельной интерпретации и оценки того нового, что они узнают о культурной жизни общества. При подобном индуктивном подходе мы помогаем студенту *изучать* культуру, а не преподаем ее, как это традиционно делается во многих учебных заведениях.

Делая ставку на микроуровневое изучение иноязычной культуры, следует уделить особое внимание актуальности тематики, а также подбору учебных материалов, текстов, аудио-, видеозаписей к ним. Каждый текст должен содержать хотя бы одну «капсулу» культуры, подлежащую сравнению с родной. Контрастивную модель рекомендуется осуществлять на основании таких критериев как максимальная выразительность и типичность фактов, их четкая оппозиционность и степень представленности в разных культурах.

В кандидатской диссертации Н.М. Алешко [1] выделено 12 оппозиционных пар британской/американской и русской/белорусской культур по

следующим параметрам: отношение к мере самовыражения (прямолинейность (русская) – компромисность (британская), сдержанность (британская) – демонстрация переживаний (русская), индивидуализм (британская) – коллективизм (русская) и т.п.). К числу других параметров относятся: отношение к социальному партнерству, поведенческим стереотипам, времени, пространству, природе, деятельности, личной свободе, соперничеству, власти, характеру общения и т.п. Что касается стратегий и методических приемов по формированию иноязычной коммуникативной культуры, то они достаточно широко представлены в последних работах белорусских исследователей (Алешко Н.М., Худенко Л.А., Андреева А.И. и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алешко, Н.М. Формирование иноязычной коммуникативной культуры студентов младших курсов (языковой вуз, английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.02 / Н.М. Алешко. – Мн., 2013. – 23 с.
2. Богатырева, М.А. Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 280 с.

Наиболее яркими примерами коммуникативного поведения и западного менталитета являются следующие:

- восприятие личного пространства как чего-то святого в большинстве аспектов социального бытия – в сферах, касающихся частной жизни, личных взглядов и чувств, жители ведут себя более осмотрительно, сдержанно, демонстрируя национальную константу – индивидуализм;
- склонность к использованию слов и выражений, смягчающих прямолинейность и категоричность высказываний;
- стратегии невмешательства, ненавязчивости, уклонения;
- отсутствие сильных эмоциональных всплесков, защита собственного «я».

Менталитет белоруса в некоторых проявлениях близок к англичанину.

Этапы формирования ИКК в целом соотносятся с процедурой усвоения другого вида коммуникативной учебно-познавательной деятельности:

- ознакомление с образцами речи, содержащими тот или иной социокультурный компонент;
- его актуализация;
- практика в ситуациях **межкультурной коммуникации**.

В зависимости от уровня языковой подготовки студентов каждая из ситуаций может рассматриваться в той или иной степени глубины, в виде либо самостоятельного тематического курса, либо на уровне отдельных межкультурных инъекций; либо на более продвинутом, проблемном уровне, основанном на личных представлениях о ценностях и нормах коммуникативного поведения. Для каждой из тем готовится ряд вопросов по межнациональным аспектам. Например, при обсуждении проблемы детей и родителей это могут быть следующие вопросы:

Когда люди становятся совершеннолетними в разных странах?

Когда дети обычно покидают дом своих родителей?

Какие возможны конфликты между ними? В чем их корни? Как их предотвратить?

Есть ли такие нации, где подобные конфликты не характерны?

Наиболее благоприятной формой работы по межкультурному общению является дискуссия. Она открывает широкий простор для творчества преподавателя. Например, обсуждая тему «Национальные стереотипы», можно предложить следующую процедуру:

Студенты составляют список стереотипов (4-5), которые у них сложились по отношению к той или иной стране, языку или его носителям.

Преподаватель записывает их на доске или на листах бумаги для каждого студента.

Преподаватель ведет дискуссию по ним, привлекая стереотипные выражения о других языках, например, *French is for romance* ‘Французский для

романтиков'; *German is guttural* 'Немецкий гортанный язык'; *Italian sounds like music* 'Итальянский звучит как музыка'.

Студент откликается на стереотипы о жизни в разных странах, например, "*Where did you hear that...*" 'Где ты услышал, что...'

Второй вариант урока – дать альтернативное завершение рассказа с последующим обсуждением того, какой вариант наиболее приемлем в разных культурных ситуациях.

Примером проблемной ситуации (brainstorming activity) может быть эпизод из сцены кораблекрушения. Несколько человек разных национальностей оказались в спасательной лодке. Приводятся биографические детали каждого из них. В лодке только хлеб и вода (или несколько спасательных жилетов). Проблема: кому удастся спастись. При обсуждении дается адекватная лексика.

Среди других методов дискуссии – проведение ролевых игр:

1. Студенты принимают роли хозяина и гостя из другой страны.
2. Студенты определяют иерархию ценностей, например, перечисляют профессии в порядке их значимости.
3. Студенты сравнивают и сопоставляют. Например, отвечают на вопрос: «*Кто выполняет домашние обязанности в семье: отец, мать, оба родителя, слуги, дети, никто*»?

И наконец, важным видом работы может быть лекция-дискуссия. Она подытоживает отдельные более мелкие дискуссии по теме. Учащиеся закрепляют тему, шире используя аудирование, письмо, аннотирование и другие виды работы. Завершающее занятие служит как бы мостом между программой по межкультурному общению и обычными занятиями.

При проведении дискуссий важно, чтобы студенты не пришли к выводу о неравноценности наций, о том, что одни нации выше, а другие ниже, но глубже осознавали многообразие культур и способов их сосуществования.

В свете рассмотренных проблем важными являются вопросы специальной подготовки преподавателей к формированию ИКК, а также проблема состояния учебников культурологической направленности.

Несмотря на отсутствие полной методической базы в настоящее время существуют многочисленные наработки, определяющие основные направления формирования ИКК, а также предполагающие адекватные методические приемы. В этом смысле можно рекомендовать читателю последние из защищенных работ по методике преподавания родного и иностранного языков (Алешко Н.Н., Худенко Л.А. и др.).