

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Работа представлена кафедрой методики преподавания иностранных языков
Иркутского государственного лингвистического университета.
Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. Г. Тарева*

Данная статья посвящена рассмотрению в лингводидактическом ракурсе предпосылок возникновения нового – межкультурного – измерения процесса обучения иностранному языку и определению значимости межкультурного подхода для условий обучения в неязыковом вузе.

Ключевые слова: язык и культура, межкультурный подход, культууроориентированные подходы, обучение в неязыковом вузе.

E. Dikova

INTERCULTURAL APPROACH IN LANGUAGE TEACHING AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article reveals the methods of forming elementary mathematical concepts of schoolchildren with hearing impairments. The author determines the initial level of the children's knowledge taking into account the specific features of the general and speech development.

Key words: forming, elementary, mathematical, concepts, prospects, development.

Стремительное вхождение России в единое образовательное пространство в процессе общеевропейской интеграции, подписание Боннской декларации обуславливают рождение качественно иной образовательной ситуации в связи с объективной потребностью общества в специалистах со знанием иностранного языка (ИЯ) в функциональных (профессионально значимых) целях, использующих язык в качестве средства коммуникации с коллегами – представителями разных культур и народов. Для удовлетворения этой насущной потребности российского общества в неязыковых вузах стали перестраивать преподавание иностранных языков, взяв за основу тезис о

том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [8, с. 28].

Благодаря исследованиям в области социолингвистики (О. С. Ахманова, Л. Б. Никольский, Ю. Д. Дешериев и др.) и социальной психологии (Б. Я. Парыгин, Л. А. Петровская, Г. М. Андреева, И. Н. Богомолова) стало очевидно, что для полноценного общения на иностранном языке необходимо не только умение владеть языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей. Не-

знание этого внеязыкового материала является препятствием в процессе общения и вызывает непонимание из-за «частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообщениями в наборе знаний о мире» [6, с. 10]. Именно поэтому «включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [2, с. 13].

Отметим, что проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку, в том числе в условиях подготовки студентов-нефилологов, давно обращает на себя внимание ученых. Исторический ракурс рассмотрения данного вопроса позволяет установить, что попытки в исследовании лингводидактической роли культуры предпринимались представителями различных методических направлений (с конца XIX в. – до 70-х гг. XX в.) как за рубежом (О. Есперсен, В. Фиетор, Б. Еггерт, М. Суит, Ш. Швейцер, Э. Симоно, Э. Отто, Ч. Фриз, Р. Ладо, Ф. Клоссе, А. Болен, Ж. Ласера), так и в России (К. Д. Ушинский, Р. Орбинский, Э. Лямбек, Г. Книппер, Э. А. Фехнер, К. А. Ганшина, Е. И. Тихеева, А. С. Шкляева). При этом большинство зарубежных исследователей акцентировали свое внимание на необходимости включать элементы культуры не только в цель, но и в содержание обучения учебному предмету «иностранному языку», в то время как отечественные методисты усматривали общеобразовательное значение иностранных языков в ознакомлении с культурой страны изучаемого языка.

К сожалению, выявленные нами исторические тенденции интеграции языка и культуры в процессе преподавания ИЯ не коснулись неязыкового вуза (подготовки студентов-нефилологов), что обусловлено, по мнению И. Л. Плужник, исследовавшей вопросы становления и развития высшего профессионального образования в неязыковом вузе, рядом обстоятельств. Формирование специалистов высшей квалификации до 70-х гг. XX в. характеризовалось в основном их подготовкой в предметной области будущей специальности, а само образование в неязыковых вузах но-

сило сугубо профессионально-техническую направленность. В учебные программы того времени включались предметы гуманитарного цикла, в том числе и иностранные языки, но, как подчеркивает ученый, «гуманистические идеалы находились за гранью интереса, а коммуникативные умения, свойственные гуманитарной области знания, не были востребованы» [5, с. 52–53]. Даже начавшаяся в 70-х гг. XX в. активная разработка теории коммуникации не изменила ровным счетом ничего, поскольку «коммуникативная деятельность выпускников вуза того времени носила односторонний характер и была ограничена требованиями контакта с представителями исключительно своей страны» [5, с. 57].

Из краткого, но показательного обзора этой вехи развития методики обучения ИЯ видно, что коммуникативный подход к обучению мало способствовал реализации идеи соизучения языка и культуры. Программы по иностранным языкам для подготовки студентов-нефилологов того времени наглядно и однозначно свидетельствуют о том, что в ходе целенаправленного процесса акцентировалась исключительно профессионально-ориентированная подготовка студентов, что, по сути, воплощалось в процесс чтения и анализа специальных текстов и усвоения определенного количества терминов. Места диалогу культур в тот период развития методики обучения иностранным языкам в неязыковом вузе практически не было. Главной причиной такого состояния дел является то, что на тот момент в языковом образовании не обострились противоречия, которые потребовали бы смены образовательной парадигмы, обусловили бы ориентацию на обучение языку для специальных целей как инструменту диалога культур.

Глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX в., содействовали выработке и становлению новой парадигмы образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», т. е. личности, которая сможет безболезненно функционировать в поликультурном мире. Это, в свою очередь, может быть достигнуто при условии «усиления социально-гуманитарной, ценностной

ориентированности образования за счет расширения социокультурного контекста» [5, с. 58]. Зародившиеся в тот период идеи получили бурное развитие в последующие годы, этот процесс продолжается и поныне, входя в стадию своего окончательного методологического обоснования. Именно вопрос о взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры стал краеугольным в переосмыслении подходов к обучению ИЯ вообще и обучению им в неязыковом вузе в частности.

Таким образом, очевидно, что идея интеграции компонентов культуры в языковое образование студентов-нефилологов – это идея современная, подготовленная долгим ходом исторического и диалектического становления методических и лингводидактических идей, теорий и концепций. Несмотря на то, что в прежние времена сформировались предпосылки к новому – межкультурному – измерению процесса обучения иностранным языкам, все же в полном своем объеме межкультурная парадигма языкового образования – это тенденция современности.

Рассмотрение в лингводидактическом ракурсе актуального состояния вопроса о соотношении языка и культуры позволило выявить ряд культуроориентированных подходов (лингвострановедческий, социокультурный, этнографический, лингвокультурологический и межкультурный) к обучению иностранным языкам и определить их значимость для условий обучения в неязыковом вузе.

Лингвострановедческий подход явился первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры в отечественной методике. основоположниками данного подхода Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно. Это связано с тем, что существовавшая до 70-х гг. XX в. страноведческая концепция «не оправдалась ни теоретически, ни практически» [10, с. 179], в отличие от лингвострановедения, «позволяющего сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но

и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью» [9, с. 22].

Предметом лингвострановедения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В контексте описываемого подхода основным источником лингвострановедческой информации являлся лексический состав слова. В связи с этим основное внимание исследователей было уделено изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой лексики, терминологической лексики, фразеологизмов.

Детальный анализ, произведенный с целью выявления возможности использования данного подхода в неязыковом вузе, свидетельствует о полном отсутствии работ, посвященных применению этого подхода при обучении студентов неязыковых вузов. Это связано с тем, что, во-первых, курс обучения ИЯ в неязыковом вузе носит сугубо профессионально направленный характер, поэтому невозможно использовать на занятиях по иностранному языку довольно большой объем материала лингвострановедческого характера. Во-вторых, малое количество часов, отводимое на изучение иностранного языка, вряд ли позволит решать эти задачи, даже если бы они были поставлены. Это дает основание утверждать, что лингвострановедческий подход преимущественно используется для подготовки филологов, лингвистов-преподавателей, педагогов.

Следующий подход – лингвокультурологический (В. Н. Телия, В. В. Воробьев, В. П. Фурманова, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, В. В. Красных) – появился с развитием и становлением такой науки, как лингвокультурология. Этот подход при обучении языку дает возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта, т. е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [3, с. 36].

По мнению В. А. Масловой, предметом исследования в лингвокультурологии являются единицы языка, которые приобрели символи-

ческое, образно-метафорическое значение в культуре, а именно безэквивалентная лексика; архетипы, мифологемы, обряды, закрепленные в языке; фразеологический фонд языка; эталоны, стереотипы, символы; речевое поведение; область речевого этикета [4, с. 37–47].

Необходимо отметить, что в теории и практике преподавания иностранных языков последних лет появились работы молодых исследователей, в которых основное внимание уделяется лингвокультурологическому аспекту в обучении ИЯ как в школе (Н. Л. Мишати-на), так и в языковом вузе (М. А. Суворова, Т. А. Павлишак).

Что касается обучения иностранному языку студентов-нефилологов, то работ, предусматривающих использование лингвокультурологического подхода, обнаружено не было. Это наводит на мысль о проблемности и сложности использования этого подхода в таких образовательных условиях, поскольку лингвокультурологический подход предполагает достаточно глубокие знания иностранного языка для исследования проявлений культуры народа в этом языке. Это, как известно, не является самоцелью в обучении ИЯ в неязыковом вузе.

Основоположниками этнографического подхода (M. Byram and V. Esarte-Sames, M. Byram and G. Zarate, M. Byram, Ch. Kramsh) была высказана мысль о том, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению какими-то фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям. Как отмечает М. Байрам, при обучении ИЯ особое внимание должно быть уделено «подготовке обучаемого к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого» [11, с. 8].

В рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Самостоятельное исследование (возможно, совместное с преподавателем) и интерпретация «чужой» культуры позволяют обучаемым «рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя» [11, с. 17].

Несмотря на признание значимости этнографического подхода за рубежом, в отечественной методической науке данный подход исследуется несоизмеримо мало. Это связано с рядом объективных причин. К ним, в частности, можно отнести отсутствие условий «вовлеченного» наблюдения, а также незнание обучаемыми различных методов этнографического исследования (интервьюирование, постулирование значений и их верификация). Можно предположить, что использование этнографического подхода было бы полезно для подготовки специалистов (этнографов, культурологов, регионоведов), в сферу профессиональной деятельности которых входит изучение национальных, культурных и этнических аспектов языка, интериоризация иного образа жизни, иной картины мира, принятие иной системы ценностей.

Решение современных целей и задач соизучения языка и культуры потребовали иного подхода к обучению ИЯ, ориентированного на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения ИЯ [7, с. 62]. Таковым явился социокультурный подход, разработанный в России в начале 1990-х гг. проф. В. В. Сафоновой.

При социокультурном подходе приоритетное положение приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающее создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур» [7, с. 166].

Дальнейшую разработку социокультурный подход получил в диссертационных исследованиях, в частности применительно к условиям обучения ИЯ в школе (М. А. Стрелкова, А. В. Хрипко, П. В. Сысоев), в языковом

(И. И. Лейфа, Л. А. Борходоева), а также и в неязыковом (М. А. Богатырева, О. А. Дареева) вузах.

Немногочисленность работ по социокультурному подходу применительно к обучению ИЯ студентов-нефилологов свидетельствует о том, что на данный момент он практически не получил широкого распространения в неязыковых вузах. Причина этого кроется в том, что ориентация на обучение ИЯ в контексте диалога культур имеет ограниченную сферу своего влияния. Неслучайно В. В. Сафонова утверждает, что за пределами языковых вузов социокультурный подход имеет определенную ограниченность возможностей использования.

Характеризуя в целом рассмотренные культуроведческие подходы отечественных и зарубежных ученых, можно заключить, что ни один из них в силу ряда объективных обстоятельств практически не распространял своего влияния на обучение ИЯ в неязыковом вузе. Тем не менее некоторые положения и сама сущность этих подходов подвели исследователей к новому пониманию культуры в обучении ИЯ в таких образовательных условиях. Это новое понимание культуры нашло свое воплощение, целостное описание в рамках основных положений межкультурного подхода к обучению ИЯ.

В основе межкультурного подхода, явившегося логическим продолжением культуроведческих подходов, лежит идея о необходимости подготовки изучающих ИЯ к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации.

В методической науке существуют многочисленные труды зарубежных исследователей, в которых разрабатываются идеи межкультурного обучения (E. Kwakernaak, G. Heinrici, H. J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoe, E. Oksaar и др.), а также работ отечественных исследователей, посвященные вопросам обучения ИЯ в рамках межкультурного подхода в школе (Н. Г. Соловьева, Г. А. Масликова), в языковом (И. И. Халеева, В. П. Фурманова, Н. В. Филиппова, Л. А. Гусейнова, И. В. Третьякова, Чэнь Шуан) и неязыковом (Г. В. Елизарова, О. В. Сыромясов, М. Г. Евдокимова, И. Л. Плужник) вузах.

Анализ выявленной литературы позволяет прийти к выводу о том, что именно межкультурный подход является наиболее приемлемым для обучения ИЯ студентов-нефилологов. Это обусловлено тем, что вузовский курс, как говорилось выше, носит профессионально-ориентированный характер, поэтому «его задачи должны преимущественно определяться особенностями речекommunikативной деятельности в ситуациях делового межкультурного взаимодействия. Применительно к деловой культуре необходимо учитывать межкультурные различия, общие черты культур для выбора стиля, стратегий и тактик коммуникации в кросс-культурных деловых ситуациях» [5, с. 96] и, соответственно, готовить к этому будущих специалистов.

В свою очередь, именно межкультурный подход основывается на изучении того, как «вычлененные в ходе кросс-культурных и социокультурных исследований поведенческие особенности носителей различных культур влияют на взаимодействие индивидов как носителей этих культур» [1, с. 198].

Таким образом, способность анализировать и сравнивать особенности носителей различных культур как доминанта межкультурного подхода становится особо значимой при подготовке современного специалиста-нефилолога, если учесть, что межкультурной оценке может (и должна!) подвергнуться профессиональная сфера деловой коммуникации с иноязычными и инокультурными коллегами. Именно этот ракурс рассмотрения межкультурного подхода становится особо важным для условий неязыкового вуза. При этом новый образовательный – межкультурный – акцент не потребует внесения существенных изменений в объективно сложившуюся систему обучения ИЯ. Нет нужды бесконечно расширять культурологический лексикон и тезаурус студентов (как того требуют вышеназванные подходы). Можно ограничить сферы диалога культур только средой межкультурного профессионального взаимодействия, и в рамках этой ограниченной сферы производить межкультурный анализ. К тому же этот анализ вряд ли потребует особой подготовки студентов (как это предусматривается в случае этнографического подхода). Технологии и

методики межкультурного подхода достаточно просты, и они могут быть подвластны студентам неязыкового вуза.

На основании сказанного можно заключить, что применительно к подготовке студентов неязыкового вуза целесообразно ставить и решать вопрос о переориентации процесса их языкового обучения с позиций межкультурного подхода. Именно он позволит реализовать современные потребности к изменению сущности и назначения предмета «иностранный

язык» в лингвистическом образовании, в трансформации компетентностных моделей студента неязыкового вуза, овладевающего иностранным языком не ради коммуникации, и даже не ради постижения культуры. Язык в этом случае становится инструментом диалога (профессиональных) культур и эффективным орудием реализации всех профессиональных коммуникативных интенций специалиста, связанных со взаимодействием с представителем другой культуры, страны, другого социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Елизарова Г. В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. СПб., 2001. 371 с.
2. *Колшанский Г. В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностр. яз. в шк. 1975. № 1. С. 13.
3. *Красных В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гносис, 2002. 281 с.
4. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
5. *Плужник И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 335 с.
6. *Райхитайн А. Д.* Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностр. яз. в шк. 1986. № 5. С. 10–14.
7. *Сафонова В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
8. *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000. 263 с.
9. *Томахин Г. Д.* Лингвострановедение: что это такое? // Иностр. яз. в шк. 1996. № 6. С. 22–27.
10. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой вуз): Дис. на соис. учен. степ. д-ра пед. наук. М., 1994. 475 с.
11. *Byram M.* Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Maaeters Ltd., 1991. P. 8–17.