

УДК 372.881.1

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СО СТУДЕНТАМИ БАКАЛАВРИАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

¹Шимичев А.С., ²Клюева М.И.

¹ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова», Нижний Новгород, e-mail: alexshim@list.ru;

²ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», Нижний Новгород, e-mail: klyuevami90@mail.ru

Настоящая статья посвящена вопросу обоснования культууроориентированной иноязычной подготовки обучающихся педагогических направлений и использования межкультурного анализа, как средства реализации межкультурного и контекстного подходов в обучении. Установлено, что сопоставительный межкультурный анализ грамматических явлений в родном и иностранном языках на занятиях по практической грамматике способствует повышению качества формируемых грамматических и профессиональных навыков и умений, а также способствует преодолению интерферирующего влияния родного языка обучающихся. Отмечается важность и необходимость организации профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов бакалавриата педагогических направлений подготовки на основе межкультурного и контекстного подходов. Приводятся примеры грамматических явлений, а также рассматривается алгоритм организации межкультурного анализа грамматических структур в русском, английском и французском языках.

Ключевые слова: межкультурный подход, контекстный подход, межкультурный анализ, грамматика иностранного языка, профессионально ориентированная иноязычная подготовка

INTERCULTURAL ANALYSIS AT THE LESSONS IN PRACTICAL FOREIGN GRAMMAR WITH BACHELOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL DEPARTMENTS

¹Shimichev A.S., ²Klyueva M.I.

¹Nizhny Novgorod Linguistics University, Nizhny Novgorod, e-mail: alexshim@list.ru;

²Nizhny Novgorod State University – National research university, Nizhny Novgorod, e-mail: klyuevami90@mail.ru

This article deals with the question of interculturality oriented foreign education of students whose specialty is pedagogics and the usage of intercultural analysis, as means of intercultural and context approaches realization. We proved that comparative intercultural analysis of grammar constructions in native and foreign languages at the lessons in practical grammar improves the quality of skills that we form, it also helps to overcome the negative influence of students' native language. The importance of organizing professionally oriented teaching of languages based on intercultural and context approaches is presented in the article. We show the algorithm of organizing the analysis of grammar constructions in Russian, English and French.

Keywords: intercultural approach, context approach, intercultural analysis, foreign grammar, professionally oriented foreign education

Одной из основных европейских и мировых тенденций в области как общего, так и профессионального образования является новое понимание целей обучения, а именно переход от знаниецентрической модели к формированию пяти взаимозависимых базовых компетенций: социально-политической, информационной, коммуникативной и социокультурной (межкультурной), а также готовность к образованию через всю жизнь.

В современных условиях расширения мобильности и коммуникации, роста контактов с представителями различных языков и культур и возникающими в этой связи проблемами и конфликтами в процессе интеркультурного общения, излишне говорить об актуальности вопроса межкультурной коммуникации и его решения.

В современной методической литературе активно разрабатываются идеи обучения на базе различных подходов: коммуникативного, коммуникативно-когнитивного, когнитивно-культурологического, культууроориентированного и т.д. Однако формирование межкультурной компетенции и готовности к эффективному ведению межкультурного диалога находит наиболее полное отражение только при межкультурном подходе в обучении иностранным языкам.

Положения о важности и необходимости межкультурной подготовки студентов, будущих учителей иностранного языка, закреплены также в ФГОС ВПО по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика (профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур») [5] и 44.03.01 «Педагогическое об-

разование» (профиль «Иностранный язык») [6]. В данных нормативных документах формирование межкультурной компетенции рассматривается интегративно, путем включения ее составляющих в блоки общекультурных и общепрофессиональных компетенций, а именно:

1) способностью ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);

2) владением навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

3) владением этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме; готовностью использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (ОПК-4);

4) владением основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ОПК-5);

5) готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ОПК-9) [5].

На уровне профессиональной компетенции выделяют такие компоненты:

1) имеет представление об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме, о моделях социальных ситуаций, типичных сценариях взаимодействия (ПК-2);

2) владеет основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ПК-3);

3) обладает готовностью преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ПК-7);

4) умеет моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-17);

5) способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности [6].

Исходя из вышеназванных положений, на наш взгляд, языковая профессионально-ориентированная подготовка студентов педагогических направлений будет наиболее

оптимально реализовываться на основе межкультурного подхода. Это объясняется следующими причинами.

Во-первых, учителю сегодня отводится роль медиатора культур, обладающего необходимыми навыками и умениями в области иностранного языка и иноязычной коммуникации и способного передать свой опыт учащимся, воспитать толерантное отношение к тем фактам культуры страны изучаемого языка, которые разнятся или не имеют аналога в родной действительности.

Во-вторых, результатом обучения, основанным на межкультурном подходе, является сформированность личности обучающегося, способной к анализу и сопоставлению как языковой, так и концептуальной картин мира, родной и изучаемой.

В-третьих, межкультурное общение в значительной мере отличается от коммуникации между представителями одного и того же лингвосоциума. Поэтому учителю, как транслятору иноязычной культуры, необходимо овладеть такими технологиями и приемами, которые будут способствовать развитию у учащихся навыков ведения межкультурного диалога [11].

С.Г. Тер-Минасова подчеркивает, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках <...> преодоление языкового барьера недостаточного для обеспечения эффективного общения между представителями разных культур. Для этого необходимо преодолеть барьер культурный» [10, с. 34].

Несмотря на четкую целевую установку, при организации иноязычного образования в вузе возникает ряд проблем, препятствующих эффективному формированию межкультурной компетенции: неоднородный уровень владения обучающимися иностранным языком, отсутствие взаимосвязи между учебно-познавательной деятельностью обучающихся и реальной коммуникацией на иностранном языке с представителями других культур, недостаточная мотивация студентов к изучению иностранного языка, что приводит к низкой эффективности учебного процесса.

Представляется, что контекстный подход, в котором с помощью всей системы традиционных и инновационных форм и методов обучения моделируется образовательная среда, максимально приближенная по форме и содержанию к социальной и профессиональной деятельности студентов в сочетании с межкультурной ориентацией профессионального иноязычного становления обучающихся открывает возможности для более результативного фор-

мирования межкультурной компетенции. В основе контекстного обучения лежит понятие «контекста». Вслед за А.А. Вербицким контекст определяется нами как система внутренних и внешних факторов жизнедеятельности человека, определяющих его поведение, влияющих на его восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придающих смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [3; 4].

При организации обучения иностранным языкам в рамках контекстного подхода необходимо учитывать принцип реализации взаимодействия кросскультурных контекстов. Взаимодействуя с партнёрами с целью решения практических задач на иностранном языке, обучающиеся постоянно находятся в ситуации, когда их опыт, полученный на родном языке, знание традиций и реалий родной страны отличается от форм и правил поведения в стране изучаемого языка. При этом обучающиеся, с одной стороны, получают возможность обогатить свои знания и расширить свой кругозор, с другой стороны, им приходится решать проблему социальной и профессиональной адаптации к новым условиям. Вышесказанное способствует повышению мотивации обучающихся и помогает им приобрести эффективные стратегии для взаимодействия с представителями других культур. Таким образом контекстный подход становится психолого-педагогической и научно-методологической основой решения проблем, связанных с реализацией межкультурного подхода к обучению иностранным языкам.

При моделировании ситуаций межкультурного взаимодействия А.А. Вербицкий указывает на необходимость опираться как на внутренний контекст, представляющий систему индивидуальных психологических, психофизических особенностей, установок, отношений, знаний и опыта человека на родном и иностранном языке, так и на внешний контекст (совокупность предметных, социокультурных, пространственно-временных и иных условий, в которых действует человек) [3; 4].

Анализ работ по межкультурной коммуникации, являющейся одним из базовых понятий при межкультурном подходе в обучении, показал, что данный термин трактуется не столько с позиций контактов с иностранцами, сколько как частный способ межличностной коммуникации, особое значение при которой придается роли языка, которую он играет в процессе межкультурного общения [1].

В центре внимания межкультурной коммуникации всегда находилось *межкультур-*

ное обучение, направленное на формирование межкультурной компетенции. Видится возможным и необходимым дополнить данную позицию такими компонентами, как *межкультурное воспитание* средствами иностранного языка, способствующее формированию позитивных познавательных, оценочных, эмоциональных, поведенческих отношений учащихся к иным культурам и *межкультурное преподавание иностранного языка* как способ, с помощью которого происходит процесс восприятия, осознания и понимания чужого, не свойственного родной культуре. Подобный комплекс будет, на наш взгляд, способствовать осознанному соизучению родной и иноязычной культур, процессу индивидуального развития личности студентов, связанному с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других лингвосоциумов.

Алгоритм межкультурного обучения разработала и представила Е.Г. Тарева [9]. С точки зрения автора, процесс межкультурного обучения проходит ряд этапов, а именно:

- 1) знакомство с фактом иной культуры;
- 2) перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей;
- 3) переоценка факта родной культуры через призму приобретенного знания о подобном явлении в культуре страны изучаемого языка;
- 4) постижение с этих позиций факта иной культуры;
- 5) переоценка факта иной культуры.

Результатом подобных процессов является адаптация учащимися факта иноязычной культуры, сопоставленного и оцененного в соответствии с нормами родной культуры. При этом Е.Г. Тарева делает акцент на важности переосмысления как явлений иной, так и родной культур. Она отмечает, что на этапе, когда студент смотрит на факт родной культуры с позиций представителя иного лингвосоциума, происходит осознание и интерпретация тех явлений, которые раньше были неосознанны, так как все окружающие обладали такой же картиной мира и дополнительное ее осмысление было бы излишним.

На последующих этапах, при переоценке иной культуры с точки зрения нового восприятия родной действительности, учащийся воспринимает новые для него нормы культуры как естественное проявление картины мира представителей страны изучаемого языка. Такое отношение к фактам обеих культур (родной и иностранной) способствует лучшему усвоению получаемых знаний, повышает мотивацию к межкультурному взаимодействию.

В.В. Сафонова утверждает, что подобное приобщение учащихся к иным культурам средствами иностранного языка призвано:

во-первых, развивать у обучающихся комплекс специальных умений, направленных на выделение тех компонентов родной и иноязычной культуры, которыми они отличаются друг от друга, а также умений ценить тот вклад, который внесла та или иная культура в мировое культурное пространство;

во-вторых, стимулировать у учащихся формирование позитивного отношения к представителям иных лингвосоциумов, которое найдет отражение в их поведении в процессе коммуникации;

в-третьих, развивать когнитивные и эстетические умения за счет использования художественных текстов, аудио- и видеоматериалов и других произведений искусства, которые наглядно подтверждают достижения других культур [8].

Переходя к вопросу о занятиях по практической грамматике и месте и роли в них межкультурного анализа, мы придерживаемся концепции К.И. Саломатова [7], согласно которой основные профессионально значимые умения в аспекте грамматики формируются на начальном этапе обучения в вузе (I и II курс) и в дальнейшем подлежат совершенствованию, доведению до полного автоматизма, проходя последовательно все уровни педагогического мастерства: рецептивный, репродуктивный и продуктивный (адаптивный и моделирующий), на материале предусмотренных учебной программой грамматических явлений. Они включают:

а) внутриязыковой и межъязыковой сравнительно-сопоставительный анализ грамматических единиц с целью выявления возникающих трудностей в обучении иностранному языку, прогнозирования интерференции;

б) экспликацию грамматического явления;

в) анализ грамматических правил;

г) выбор ориентировочных опор;

д) определение взаимосвязи последовательно изучаемых грамматических явлений;

е) адекватность формы речевого общения целеустановке высказывания;

ж) выбор формы речевого общения при наличии альтернативы.

Однако формирование всех названных умений видится возможным только при условии отличной языковой подготовки, когда языковые грамматические навыки доведены до полного автоматизма.

Не претендуя на полный охват материала, попытаемся представить вышеизложенные положения в практическом аспекте.

В своих исследованиях А. Вежбицкая [2], основываясь на сопоставитель-

ном анализе синтаксиса, пришла к выводу о диаметральной противоположности русскоязычных и англоязычных культурных ценностей. Согласно синтаксической типологии языков, вычленяют языки агентивной ориентации, в которых преобладает точка зрения «я делаю», и языки пациентивной ориентации, рассматривающие жизнь с позиций «что случилось со мной». Так, английский, французский языки – это языки агентивной ориентации, а русский – пациентивной ориентации.

В английской и французской традиции чаще всего события представлены таким образом, как будто именно мы управляем ими, и все наши ожидания находятся под нашим контролем, именно поэтому структура грамматических предложений связана с номинативными и номинативно-подобными конструкциями типа: *I think..., I recall...* и т.д. в то время как конструкции типа: *It seems to me that..., It is impossible for me...* и т.д. играют второстепенную роль. В русском языке, наоборот, мир представлен таким образом, что все события происходят помимо воли субъекта и часто не зависят от него. В результате безличные дативные предложения занимают доминирующее положение, а пассивные считаются нормой. Кроме того, в письменной речи их присутствие является обязательным и нормированным. Таким образом модели типа: *Мне не верится..., Мне кажется..., Моросит...* и т.д. являются достаточно продуктивными.

Еще одним примером межкультурного анализа может служить система времен. При изучении грамматической темы согласования времен во французском языке, основной трудностью является интерферирующее влияние родного языка. Система французского глагола намного шире, чем в родном языке, поэтому крайне важно при объяснении материала, при поиске грамотного варианта перевода подобрать тот вариант, который бы наилучшим образом соответствовал родному языку.

Грамматическое явление согласования времен обычно рассматривается в двух планах: настоящего и прошедшего времени.

Как правило, согласование времен в плане настоящего времени не вызывает у учащихся особых затруднений, поскольку зависимость времен в главном и придаточном предложениях схожа с родным (русским языком). Например: *Je dit que je vais au cinéma – présent, simultanément. / Je dit que j'irai au cinéma – futur simple, postériorité. / Je dit que je suis allé au cinéma – passé composé, antériorité.* Для обозначения одновременности (*simultanément*) относительно времени в главном предложении используется *Présent*,

для действия, предшествующего (*antériorité*) действию в главном предложении – *Passé composé* и для обозначения последующего действия (*postériorité*) – *Futur simple*.

Подобным образом можно представить схему согласования времени в плане прошедшего времени: *Elle a annoncé qu'elle était fatiguée – imparfait, simultanément. / Elle a dit qu'elle serait ravie de nous voir – futur dans le passé, postériorité. / Elle a dit qu'elle était partie à la campagne – plus-que-parfait, antériorité*. Как мы видим, для обозначения одновременности (*simultanément*) относительно времени в главном предложении используется *Imparfait*, для действия, предшествующего (*antériorité*) действию в главном предложении – *Plus-que-parfait* и для обозначения последующего действия (*postériorité*) – *Futur dans le passé*.

Следующим примером культурных расхождений между языками может служить фиксированный порядок слов в английском и французском языках. Связано это с недостаточной развитостью падежной системы, и, следовательно, отсутствием окончаний, которые бы указывали на отношения между существительными. Именно порядок слов, а не слова и их форма выполняют функцию указателя этих отношений и указывают на то лицо или предмет, который производит действие. Например, в русском языке в предложениях «*Джон уважает Мэри*», «*Джона Мэри уважает*», «*Уважает Джон Мэри*» именно окончания покажут, кто кого уважает, в то время как в английском предложении «*John respects Mary*» только порядок слов указывает на то, кто кого уважает.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что, используя межкультурный сопоставительный анализ при обучении грамматическому аспекту языка, учителю необходимо учитывать вышеназванные характеристики и соответствующие варианты перевода при объяснении данного материала. Приведенные выше примеры анализа систем английского, французского и русского языков помогут учащимся преодолеть интерференцию родного языка.

Последовательность дальнейшей работы в этом направлении состоит в отработке изучаемого грамматического понятия в языковых упражнениях, обеспечивая обильную тренировку употребления грамматического явления, тем самым достигается автоматизация навыка.

Одним из наилучших средств для тренировки данного грамматического явления мы считаем задания на нахождение соответствий, задания множественного и перекрестного выбора, упражнения на заполнение пропусков, задания в виде кроссвордов и т.д.

Суммируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что межкультурное профессионально ориентированное обучение грамматической стороне иноязычной речи студентов, будущих учителей ИЯ, является сложным, многокомпонентным процессом, требующим особого внимания со стороны педагогов вуза. Нам представляется необходимым выстраивать обучение грамматике, делая акцент на языковых навыках в сочетании с межкультурным компонентом, который будет способствовать как более прочному усвоению изучаемого явления, так и развитию межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Другой стороной подобного алгоритма работы является то, что студенты учатся мыслить методическими категориями, видеть, оценивать и планировать с профессиональной точки зрения.

Список литературы

1. Бурухина Н.Г. Межкультурная подготовка будущего учителя немецкого языка на первом году обучения [Текст] / Н.Г. Бурухина // Педагогическое образование в России. – М., 2012. – № 1. – С. 115–117.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание [Текст] / Пер. с англ., отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой. – М.: Русские словари, 1996. – 416 с.
3. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентный подход к модернизации образования [Текст] / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
4. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: Формы и методы активного обучения [Текст] / А.А. Вербицкий – М.: Знание, 1990. – 64 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс Интернет]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 940 от 07 августа 2014 г. Режим доступа: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/sveden/obr-standarts/45.03.02__lingvistika_prikaz_minobrnauki_no_940_ot_07.08.2014.pdf.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс Интернет]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 1426 от 04 декабря 2015 г. Режим доступа: http://www.lunn.ru/sites/default/files/media/sveden/obr-standarts/440301_ped_obr_bakalavriat.pdf.
7. Саломатов К.И. Пути совершенствования профессионально-педагогической направленности в подготовке учителя иностранного языка [Текст] / К.И. Саломатов // Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языкам в вузе. – Горький, 1977. – С. 12–24.
8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
9. Тарева Е.Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов [Текст] / Е.Г. Тарева // Проблемы теории, практики и методики перевода. Том 1, Н. Новгород, 2011. – С. 237–244.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. – М: изд-во МГУ, 2004. – 352 с.
11. Шимичев А.С. Формирование грамматической компетенции студентов бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» (межкультурный подход) [Текст]: дис.... канд. пед. наук (13.00.02). – Нижний Новгород, 2016. – 179 с.