

УДК 811.111(072)

Методические принципы обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур

Т.А. ДОВНАР

Исследуются возможности *социокультурного подхода* в оптимизации процесса обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур в учреждениях общего среднего образования. Конкретизируются с учетом объекта исследования общеметодические принципы: речевой направленности, ситуативности, функциональности, подробно рассматриваются такие частнометодические принципы как *принцип реализации речеповеденческих стратегий, принцип контрастивного обучения, принцип развития межкультурной сензитивности, принцип ценностной рефлексии*, которые взаимосвязаны, взаимообусловлены, дополняют друг друга и определяют стратегию обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур в рамках данного подхода.

Ключевые слова: устное иноязычное общение, социокультурный подход, диалог культур, методические принципы.

Socio-cultural approach possibilities of the optimization process for teaching oral speech communication in the dialogue of cultures in the secondary school are investigated. The major methodic principles such as *speech orientation, situation, functionality* are detailed as well as particular principles *communicative strategies realization, contrast teaching, intercultural sensitivity development, value reflect* are described. The mentioned methodic principles are interconnected, mutually supplemented and introduce the learning strategy for teaching oral speech communication in the dialogue of cultures.

Keywords: oral speech communication, socio-cultural approach, dialogue of cultures, methodic principles.

Роль и место учебного предмета «Иностранный язык» в системе общего среднего образования предопределяется особенностями современного социального заказа, ориентирующегося на такое изучение языков, которое бы сделало возможным их широкое использование в качестве средства общения между людьми – носителями разных языков в контексте диалога их национальных культур. Изучение процессов устного общения в контексте обучения иностранному языку показывает, что оно обладает спецификой, которая складывается из системы факторов, обуславливающих различия в организации, функциях и способах опосредования процесса общения, характерных для данной культурно-национальной общности. В процессе устного иноязычного общения речевое взаимодействие происходит между представителями различных языков и культур, их ценностных ориентаций, регулирующих речевое поведение коммуникантов. Культурные различия партнеров по общению усложняют устное иноязычное общение, основной целью и результатом которого является достижение адекватного взаимопонимания между собеседниками.

Важным требованием к организации и осуществлению процесса обучения выступает формирование у учащихся готовности к взаимопониманию посредством разработки модели процесса устного иноязычного общения, обеспечивающей условия для создания общего коммуникативного и аксиологического пространства с партнерами по коммуникации, тем самым обеспечивая возможности для возникновения диалога культур через использование иноязычного языка. Суть предложенного положения мы видим в развитии индивидуальности в диалоге культур, то есть в процессе совместной выработки единого для всех участников акта общения, значения всех производимых и воспринимаемых действий и их мотивов. Этот процесс опосредован действиями конкретных индивидуумов, в результате развития отношений которых и пересечения двух культур возникает новая культура, которая не соответствует в полном объеме ни первой культуре, ни второй. Третья культура представляет собой новое качество, своего рода «содружество – объединение культурно различных элементов, при котором возникает качественно иное образование, превосходящее по эффекту сумму элементов» [1, с. 87].

Культурно-ориентированный ракурс рассмотрения процесса обучения иностранному языку исследовался и продолжает исследоваться в ряде подходов, лежащих в плоскости страноведческой, культурно-страноведческой, лингвострановедческой, лингвокультуроведческой,

когнитивно-культуроведческой, а также социокультурной парадигмы. По своей сути культуросообразные подходы, взятые в своей совокупности, образуют единое синергичное по природе образовательное пространство. Между тем, в центре внимания большинства из подходов оказывается одна из культур, взаимодействующих в процессе обучения иностранному языку: иная культура. Неизбежно возникающий дисбаланс культур способен привести к элитарности одной из них, что автоматически влечет за собой преуменьшение роли и значимости другой. Следствием этого является определенного рода «монокультурный центризм»: в центр ставится одна культура и средством «погружения» в нее выступает вторая (чаще всего родная).

В этой связи особое значение приобретают подходы к обучению иностранному языку, в которых две взаимодействующие культуры представляли бы собой равнозначные ценности для учащегося, во взаимном пересечении, взаимном влиянии позволили бы выстроить конструктивный диалог культур. В этом рассмотрении социокультурная направленность обучения устному иноязычному общению представляется наиболее значимой на современном этапе. *Социокультурный подход*, являясь одной из современных стратегических линий языкового образования, интерпретирует коммуникативные цели обучения иноязычному общению, расширяя содержание понятия «культура», ориентирует наряду с достижениями материальной и духовной культуры на изучение образа и стилей жизни людей, принадлежащих к различным лингвокультурам. При этом при обучении нормам иноязычного речевого поведения происходит раскрытие перед учащимся его социальной роли на рубеже культур.

Именно в рамках социокультурного подхода возможно наиболее полно осуществлять, с одной стороны, – «сопоставительный анализ различных сторон жизнедеятельности общества в соизучаемых странах, вклада их народов в социально-культурный опыт человечества и фонд мировой культуры», с другой стороны, – обучать учету «социокультурного фона иноязычного общения при выборе модели и содержания речевого поведения» [2, с. 170–171]. Ценностно-ориентационная направленность подхода предполагает использование иностранного языка как инструмента общения и приобщения к культурным ценностям. Следует отметить, что социокультурный подход не только не отрицает иные подходы к обучению иностранному языку, но и вкуче с ними способствует реализации коммуникативной, познавательной и личностно-формирующей функций иностранного языка.

Под методическими принципами социокультурного подхода мы понимаем основные положения, лежащие в основе обучения устному иноязычному общению, где главной целью обучения становится подготовка учащихся учреждений общего среднего образования к общению с коммуникантами, принадлежащими к разным культурам, в процессе как смоделированного (учебного) устного иноязычного общения, так и реального (естественного). Среди методических принципов В.В. Сафонова выделяет взаимосвязанные и взаимообусловленные, в том числе общеметодические и частнометодические принципы. Данные группы в совокупности отражают требования к управлению процессом овладения нормами иноязычного общения [2]. Диалог культур, как полагает В.В. Сафонова, выходит за рамки традиционных методических принципов, так как по своему характеру «это скорее социально-дидактический или социально-методический принцип, поскольку он определяет мировоззренческую направленность обучающей стратегии» [2, с. 28]. Диалог культур подчеркивает необходимость современного языкового образования, направленного на коммуникативно-ориентированное соизучение языка и культуры в комплексе с углублением социокультурных знаний и повышением уровня владения родным языком и знаний о культуре своей страны.

Исходя из логики нашего исследования, полагаем возможным представить следующие общеметодические принципы социокультурного подхода: речевой направленности, ситуативности, функциональности; а также охарактеризовать частнометодические принципы обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур: *принцип реализации речеповеденческих стратегий, принцип контрастивного обучения, принцип развития межкультурной сензитивности, принцип ценностной рефлексии.*

Принцип речевой направленности – ведущий методический принцип, согласно которому обучение организуется «в естественных для общения условиях или максимально приближенных к ним» [3, с. 241]. В нашей трактовке содержательная сущность данного принципа

заключается в необходимости вовлечения учащихся в устное иноязычное общение для раскрытия коммуникативной функции языка, что приближает занятия к условиям реального общения и, таким образом, создает достаточно высокую мотивацию к изучению иностранного языка и культуры. Речевая направленность предполагает, что все культуроведчески ориентированные упражнения представляют собой речемыслительные задачи разного уровня проблемности и сложности. Это побуждает учащегося к мыслительной активности и предполагает речевую направленность образовательного процесса, которые заключается в том, что путь к решению речевой задачи есть само практическое пользование языком.

Принцип ситуативности помогает воссоздавать коммуникативную реальность, формировать устойчивый интерес к общению. В процессе обучения устному иноязычному общению следует моделировать речевые ситуации, которые воссоздают параметры такого вида общения. В.П. Фурманова отмечает, что при обучении иностранному языку нужно исходить из конкретной ситуации, поскольку ситуация рассматривается «как социальная конструкция, создаваемая носителями культуры, в которой очень четко прослеживается соединение лингвистического и культуроведческого аспектов» [4, с. 48]. Имеющиеся в теории и методике обучения иностранным языкам сведения в области изучения особенностей коммуникативных / учебно-коммуникативных ситуаций позволяют определить специфику *речевых культуроведчески-ориентированных ситуаций*. Они представляют собой схему взаимодействия учащихся между собой с целью удовлетворения их разнообразных культуроведческих и коммуникативных потребностей средствами иностранного языка в условиях смоделированного устного иноязычного общения. Такая ситуация раскрывает национально-культурную специфику устного иноязычного общения с представителями иной культуры и призвана создать условия для планирования речеповеденческой реакции представителей различных лингвокультур, привить учащимся систему сопряженных культурных ценностей изучаемой и родной культур, а также обеспечить процесс переосмысления своей собственной культуры с позиций иной культуры. Здесь следует подчеркнуть необходимость проблемности в условиях речевых культуроведчески-ориентированных ситуаций, которая предусматривает развитие у учащихся умения решения речевых проблем культуроведческого характера.

Принцип функциональности в обучении устному иноязычному общению заключается в том, что происходит овладение функциями речевых средств учебного общения на иностранном языке. Кроме того, единицы отбора, а также способы и формы организации материала должны быть функционально обусловленными. Поскольку вся система речевых средств любого языка не может быть изучена на третьей степени в учреждениях общего среднего образования полностью, нами был отобран соответствующий *социокультурный минимум* речевых средств оформления основных речевых потребностей. Такой минимум создается не с помощью отбора лексического и грамматического материала отдельно, а на функциональной основе: подбираются определенные речевые образцы разных уровней для выражения каждой из речевых функций. В зависимости от цели для выражения каждой функции может быть предложено и максимальное, и минимальное количество средств выражения. При формировании речевых навыков и развитии речевых умений ведущей является функциональная, а не формальная сторона устного иноязычного общения.

На основе анализа материалов пособий Ek J. A. Van and Trim J.L.M. «Threshold», анализа литературы по теории речевых актов, а также основываясь на коммуникативной теории вежливости С. Левинсона и П. Брауна выделены наиболее существенные речевые функции: сообщение и поиск информации; выражение отношения: (не) осведомленность, (не) согласие, чувства и эмоции; этические аспекты поведения; модальность, намерения; убеждение; принятие решений о своих действиях и побуждение к действиям других лиц; преодоление коммуникативных сбоев; этикетные отношения между людьми [5]. Применение принципа функциональности в процессе обучения речеповеденческим стратегиям устного англоязычного общения предполагает использование учащимися этих стратегий в соответствии с выделяемыми функциями.

Принцип реализации речеповеденческих стратегий. Речеповеденческие стратегии, которые используют носители разных культур, выступают как особый способ представления социальной интенции в культуре. Ценностная иерархия интенций коммуникантов как нацио-

нально-культурная категория диктует способы семантизации речевых действий. Выбранные на уровне семантизации речеповеденческие стратегии транспонируются на вербальный уровень, где происходит выбор необходимого речевого действия и выбор соответствующих интенциям речевых средств [6]. Вследствие этого, речевое содержание и репрезентация речеповеденческих стратегий специфичны для представителей разных лингвокультур.

Суть речеповеденческой стратегии (в терминах Г.В. Елизаровой) понимается как основная линия поведения, базирующаяся на знаниях о национально-культурной специфике устного иноязычного общения, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на таких же знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте при взаимодействии культур, на мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам и на умениях динамическим образом воплотить все эти знания и отношения в актуальные действия в ситуациях общения [7, с. 249].

В образовательном процессе принцип реализации речеповеденческих стратегий может воплощаться изолированным путем последовательного изучения национально-культурной специфики и тех способов, которыми она отражается в моделях речевого поведения. Особая сложность включения речеповеденческих стратегий в процесс обучения устному иноязычному общению состоит в невозможности автоматического переноса таковых из своей среды в межкультурный контекст. Формирование навыка использования речеповеденческих стратегий требует определенной последовательности учебных действий: анализ речеповеденческих стратегий, используемых речевыми партнерами в аутентичных диалогах, и вербальных средств их реализации; использование речеповеденческих стратегий представителей англоязычной культуры для выражения различных намерений в связи с предложенной речевой культуроведчески-ориентированной ситуацией; варьирование той или иной речеповеденческой стратегии англоязычной культуры; самостоятельный выбор и реализация оптимальных речеповеденческих стратегий в речевых культуроведчески-ориентированных ситуациях; оценочная рефлексия реализованных речеповеденческих стратегий и использованных соответствующих им речевых образцов.

В обучении устному иноязычному общению наиболее значимыми являются варианты реализации речевых интенций собеседников и речеповеденческие тактики. В основе разработанной нами методики лежит усвоение учащимися выделенных речеповеденческих стратегий и таких их тактик англоязычного общения, как: регуляция эмоционального воздействия; смягчение категоричности прямолинейных утверждений; регуляция значимости высказываний; тактика отрицания; интенсификация значимости высказывания; гиперболизация значимости высказывания; тактика развертывания односложного высказывания; тактика заполнения пауз.

Принцип контрастивного обучения предполагает познание иноязычных и собственных социокультурных аспектов речевого поведения через их сопоставление. Идея диалога культур подразумевает, что познание системы языка, как и овладение речевыми действиями на нем обуславливается национально-культурной спецификой устного иноязычного общения. В результате признания национально-культурной специфики иноязычного коммуниканта и выработки собственного мнения о взаимодействующих лингвокультурах у учащихся формируется новое знание о своей и изучаемой культурах. Способ познания иной лингвокультуры состоит в поиске сходств и различий в сопоставляемых образах своей и иной культур и последующем ценностном отражении выявленных сходств и различий, так как образ своей культуры не должен искажать образ иной культуры.

Реализация идеи диалога культур способствует формированию у учащихся в условиях иноязычного общения таких необходимых качеств, как культурная непредвзятость; толерантность и социокультурная наблюдательность; готовность к общению и сотрудничеству в инокультурной среде; соблюдение правил речевого поведения. Сравнение, анализ и оценка фактов и ценностных ориентаций, принадлежащих к разным лингвокультурам, должны быть основными процедурами приобщения учащихся к новой лингвокультурной реальности, их культурного обогащения.

Принцип контрастивного обучения должен пронизывать весь процесс обучения устному иноязычному общению, включающий три этапа. На этапе *учебного погружения в моделируемую англоязычную среду* и формирования социокультурных знаний о ценностных ориентациях и ре-

речеведческих стратегиях и тактиках англоязычного общения деятельность учащихся по сопоставлению изучаемого и родного языка и культуры имеет исключительно важное значение и должна носить эксплицитный характер. Учащиеся овладевают социокультурными знаниями о ценностных ориентациях носителей англоязычной культуры, сопоставляя последние с особенностями восприятия и оценки действительности, национальными ценностными ориентациями, речевыми средствами оформления высказывания и нормами речевого поведения носителей родного языка. В результате они учатся различать универсальные и национально-специфические черты, что предполагает постоянное обращение к социокультурному опыту в родной культуре.

На этапе создания *ценностно-ориентированной среды общения* и формирования речевых навыков использования речевых образцов речеведческих стратегий в устном англоязычном общении учащиеся сопоставляют иноязычную и родную лингвокультуры, оценивают и планируют свое речевое поведение в процессе речевого взаимодействия в соответствии с национально-культурной спецификой изучаемого языка. При использовании речевых образцов у учащихся формируются способности «видеть» как специфические черты обеих лингвокультур, так и универсальные характеристики, которые объединяют культуры и являются основой речевого взаимопонимания.

На этапе *речевой практики* и развития речевых умений устного англоязычного общения сопоставление иноязычной и родной лингвокультур должно носить имплицитный характер, т. к. на этапе отработки умений следует стремиться к максимальной изоляции языков, погружению в аутентичную или приближенную к аутентичной языковую среду.

Принцип развития межкультурной сензитивности выражается в способности принимать и понимать другие культуры, не перенося на них собственные ценностные ориентации, а также воспринимать и выявлять значимые культурные различия [8]. Рассмотрение явлений культуры с учетом их ценностного смысла для носителей и неносителей языка способствует: осознанию общечеловеческого «мы», ведущего к стремлению лучше узнать друг друга; внутреннему, в том числе и национальному, самосознанию, развитию умений разрешать возможные культурные конфликты; осознанию универсального и общенационального в развитии культуры; формированию представлений об общем и специфическом в соизучаемых лингвокультурах; развитию умений варьировать модель и стиль речевого поведения.

Исследователи задаются вопросом: является ли межкультурная сензитивность универсальной или для каждой культуры нужна «своя» компетентность. Исходя из идеи единого коммуникативно-аксиологического поля, правомерным является определение как единой межкультурной сензитивности, так и специфичной для каждой из рассматриваемых культур. В ценностно-смысловом ядре единого коммуникативно-аксиологического поля при речевом взаимодействии образуются единые универсальные элементы межкультурной сензитивности. На основе этой универсальной сензитивности можно выстраивать сензитивность, связанную с конкретными особенностями какой-либо лингвокультуры.

Развитие единой межкультурной сензитивности в условиях различий и неоднозначности является важной составляющей в обучении учащихся третьей ступени общего среднего образования устному иноязычному общению. С этой целью можно использовать коммуникативные культуроведчески ориентированные упражнения, в том числе так называемые «*культурные ассимиляторы*» (либо культурные инциденты) повышения межкультурной сензитивности [9]. Такое упражнение строится на основе микродиалога культурного инцидента, в котором речевое поведение одного собеседника имеет некоторые отличия от лингвокультуры учащегося. От учащихся требуется осознание противоречия национально-культурного характера, его преодоление посредством адекватного речевого оформления высказывания.

Учащихся не побуждают отказываться от собственной культуры и стать похожими на членов другой группы, социума – ассимилироваться, а стараются научить смотреть на различные ситуации с точки зрения чужой группы, понимать их видение мира. Задачами культурных инцидентов являются: 1) освоение способов интерпретации речевого поведения людей представителями чужих культур; 2) переживание своих эмоциональных реакций в обстоятельствах речевого взаимодействия и их корректировка; 3) формирование установок на толерантное поведение в инокультурной среде.

Средством реализации принципа межкультурной сензитивности также может служить *культуроведческий комментарий*, предоставляемый учащимся учителем и направленный на формирование у учащихся понятий об иноязычной культуре и ее носителях. Культуроведческий комментарий является не только источником информации о национально-культурной специфике носителей иной лингвокультурной общности, но и инструментом воздействия на сознание учащихся, а также средством их социокультурного развития. В процессе ознакомления с культуроведческим комментарием и его анализа у учащихся формируются устойчивые представления и образы о носителе изучаемого языка, его ценностных ориентациях и установках, программируются речеповеденческие стратегии и тактики и, как результат, развиваются такие социокультурные качества, как эмпатия и толерантность.

Понимание ценностей как основы речевого взаимодействия и взаимопонимания представителей разных культурных сообществ делает возможным выделение **принципа ценностной рефлексии** как одного из значимых в обучении устному иноязычному общению в контексте диалога культур.

В нашем исследовании ценностная рефлексия – это не только форма оценочного отношения человека к собственным ценностям, где в основе лежит самопознание, а результаты являются основанием самоидентификации (установления тождества с самим собой, и самоопределения, т. е. определения перспектив своего развития), но и осознание действующим коммуникантом того, как он воспринимается партнером по устному иноязычному общению.

Существуют некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать представителей иной лингвокультуры. Основные из них: наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, сформированных стереотипов; стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого коммуниканта до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация; стремление полагаться на собственное впечатление и отстаивать его; отсутствие изменений в восприятии и оценках участников общения, происходящих со временем по естественным причинам.

Суть выхода в ценностную рефлексия заключается в следующем: коммуникант прекращает привычный способ речевой деятельности, выходит за пределы своего коммуникативно-аксиологического пространства и начинает смотреть на иноязычную речевую деятельность со стороны, делает ее объектом рассмотрения, что позволяет ее «увидеть» по-новому и начать анализировать. Таким образом, задается единое коммуникативно-аксиологическое пространство для осуществления ценностной рефлексии, а ценностная рефлексия становится «умением, которое учащийся может приобретать и улучшать» [8, с. 100].

Реализация принципа ценностной рефлексии осуществляется в ходе всего процесса обучения устному иноязычному общению. Например, прием «антиципация» активизирует ценностную рефлексия учащегося, поскольку для того, чтобы ответить на вопросы «Что будет дальше?» либо «Чем закончится данный диалог?» следует прежде всего ответить на вопрос «Что происходит?», непосредственно выводящий учащегося в ценностно-рефлексивную позицию, в процессе которой учащиеся под руководством учителя «рефлексируют» и оценивают свою речевую и познавательную деятельность на уроке. Результатом является правильное речевое оформление и корректное решение проблемно-познавательной задачи в коммуникативном и культуроведческом плане [9].

Особенное значение этот принцип приобретает на этапе коммуникативно-речевой практики при выполнении коммуникативно-ролевых упражнений разыгрывания речевых контактно-моделирующих и дискуссионно-иницирующих культуроведчески-ориентированных ситуаций, в ходе которого совместно с учителем осуществляется обсуждение возможных вариантов правильного оформления речевого поведения.

Рассмотренные методические принципы обучения устному иноязычному общению в контексте диалога культур, представленные в рамках социокультурного подхода, взаимосвязаны, взаимообусловлены и дополняют друг друга, определяя стратегию обучения, которая может выражаться в комплексе коммуникативных культуроведчески-ориентированных упражнений на основе разработанной нами модели процесса устного иноязычного общения в контексте диалога культур.

Литература

1. Куликова, Л.В. Межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты (на материале русской и немецкой лингвокультур) / Л.В. Куликова. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т, 2004. – 194 с.
2. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
3. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 446 с.
4. Фурманова, В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Морд. ун-та, 1993. – 124 с.
5. Ek, J.A. Van. Threshold 1990 / J.A. van Ek, J.L.M. Trim. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1998. – 192 p.
6. Токарева, И.И. Понятия стереотип и стратегия в этнолингвистике / И.И. Токарева // Коммуникативные стратегии : материалы межд. научн. конф., Минск, 26–28 мая 2003 г.: в 2 ч. / Минск. гос. лингв. ун-т. – Минск, 2003. – Ч. 1. – 214 с.
7. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 371 л.
8. Byram, M. Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation / M. Byram, A. Phipps // Languages for intercultural communication and education. – London : Cromwell Press Ltd., 2005. – 231 p.
9. Триандис, Г.К. Культура и социальное поведение : учеб. пособие / Г.К. Триандис ; пер. В.А. Соснина. – М. : Форум, 2007. – 382 с.

Минский государственный
лингвистический университет

Поступила в редакцию 17.05.2017