

ПОНИМАНИЕ КОНТЕКСТА ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

К.К. Быкова

Воронежский государственный университет

Аннотация: Статья посвящена пониманию контекста иноязычной культуры в обучении иностранным языкам. Особое внимание уделяется роли диалога культур как средства формирования фоновых знаний об общих и отличных чертах в традициях, обычаях и социальных нормах страны изучаемого языка. Воссоздание понятийной картины мира, присущей изучаемой культуре, является одной из самых важных задач преподавателей ИЯ.

Ключевые слова: культура; диалог; фоновые знания; язык; обычаи и традиции; понятийная картина мира; социокультурная информация

Известно, что с каждым годом увеличивается количество людей, желающих освоить иностранные языки (ИЯ). Изучение любого языка тесно связано с его культурой, поэтому одной из целей обучения иностранному языку является формирование у учащихся межкультурной компетенции, которая предполагает овладение навыком сопоставлять две культуры (родную и иноязычную).

Необходимость достижения взаимопонимания между людьми разных национальностей в ходе диалога культур обязывает искать новые подходы к проблеме языка и культуры в ряду некоторых условий. Изучение «чужого» языка – это постижение языковой картины мира его носителей. Однако познать культуру другой страны зачастую нелегко. Это связано с тем, что у разных народов предметы и явления могут быть совершенно разными, потому что они живут и функционируют в разных мирах и культурах. Для того, чтобы научиться понимать людей, живущих в другой стране, следует не только выучить язык, но и попытаться понять его культуру, ознакомиться с его традициями и обычаями. Например, необходимо знать, что в Испании принято говорить громко и эмоционально в то время, как в России люди говорят более тихим и спокойным голосом.

Немаловажной составляющей учебного процесса должна быть подготовка «бикультурной» личности, воспринимающей и реализующей себя как часть мирового культурного процесса. Как известно, то, что признано нормой в одной стране, может быть совершенно неприемлемо в другой. Для того, чтобы состоялась адекватная коммуникация, необходимо усвоить важные элементы комплекса знаний о языке и поведении жителей страны, которые представляются обыденными для носителей той или иной культуры. Например, в России неприято проходить в дом в обуви, что для испанцев крайне непонятно, потому для них это нечто обыденное.

Человек – это творец и носитель нравственности и образованности. Каждая личность придерживается определенных норм речи, обычаев и традиций.

Приобщение обучающихся к иноязычной культуре возможно только в случае, когда система обучения иностранному языку изначально ориентирована на когнитивный уровень языковой личности. Это означает, что в высказываниях изучающих иностранный язык должны выражаться не только значения составляющих его единиц, но и система смыслов, присущая иноязычному сознанию. Следовательно, в процессе обучения иностранному языку люди должны овладевать не только соответствующей языковой системой, но и фоновыми знаниями типичного образованного представителя определённой лингвокультурной общности, а также лексикой с национально-культурным компонентом семантики. Фоновые знания – это обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, которые представляют собой идеальную модель внешнего мира, они являются основой языкового общения, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным общностям. В ходе обучения студенты должны усвоить определённый объём фоновых знаний, который в современной методике определяется как фреймовая пресуппозиция. Фреймовая или когнитивная пресуппозиция - невербальный компонент коммуникации, сумма условий, предпосылаемых собственно речевому высказыванию и, являющихся национально-специфическим индикатором интеркультурного общения.

Стоит рассмотреть пример приобщения к иноязычной культуре на уроке испанского языка. Для упрощения приобретения фоновых знаний, учителя часто используют различные игры. Полезными упражнениями могут стать инсценирование диалога-образца или создание своего собственного. Например, один ученик изображает носителя языка, рассказывая о традициях и обычаях в Испании, а второй находит схожие и отличные черты. Приведем пример мини-диалога:

-Hola, me llamo Pedro. Soy de España. ¿Cuándo los rusos hablan en voz alta?

-Buenos días, soy Ksenia. No creo que nosotros hablemos en voz alta muy a menudo. Eso sucede si estamos de buen humor.

-¿De verdad? Aquí siempre hablamos en voz alta. ¿Por qué se quitan los zapatos en tu país? Eso no entiendo.

-Porque nosotros pasamos mucho tiempo en la calle. Las casas siempre están limpias.

В.П. Фурманова отмечает: «Изучение культуры – это не только усвоение определенной суммы культурных фоновых знаний, но и овладение культурой поведения, т.е. деятельностно-динамическим началом, осуществляемым говорящим в определенных условиях с соответствующими целями и мотивами, с использованием имеющихся языковых средств» [4, с. 45]. Кроме того, ИЯ изучается в рамках совершенно иного культурного контекста, а именно: в условиях родной культуры обучающихся, что обеспечивает в учебном процессе диалог культур, способствующий осознанию общечеловеческого "мы", стремлению лучше узнать друг друга. Поэтому всякое изучение культуры, и особенно, на материале текстов художественной литературы, происходит на основе сравнения собственной и чужой культуры. Именно этот аспект «представляет значительный интерес для методики преподавания ИЯ, так как

позволяет построить схему изучения культуры в сопоставительном аспекте» [4, 45]. В кумулятивной функции язык выступает связующим звеном между поколениями, хранилищем, средством передачи коллективного опыта, отражает современную культуру и фиксирует ее предшествующее состояние. В семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. Эта часть значения слова, восходящая к культуре страны, называется национально-культурным компонентом, а номинативные единицы языка, содержащие такой компонент, принято называть лексикой с национально-культурным компонентом семантики.

Таким образом, актуализируется поиск методических средств приобщения человека к инокультуре, обеспечивающих, прежде всего, усвоение фоновых знаний и лексики с национально-культурным компонентом семантики.

При определении конкретных задач и уровней обучения Д. Трим предлагают ориентироваться на «минимальные», «средние» и «максимальные» культурные, научные и социально-экономические потребности личности [5, с. 7]. «Минимальные» социально-экономические потребности предполагают целостное владение определенной личностью родным языком, поэтому ведущая цель образования - овладение всеми видами речевой деятельности на родном языке, что обеспечивает учащимся функциональную грамотность и соответствующий уровень культуры.

При «средних» потребностях выдвигается необходимость обеспечения свободного рецептивного владения личностью одним неродным языком в устной и письменной формах и функционального продуктивного владения этим языком на достаточном для общения уровне. Например, второй национальный язык или язык соседней страны.

«Максимальные» социально-экономические потребности предполагают необходимость функционального рецептивного владения и минимального продуктивного владения обучаемым хотя бы одним из языков мира (например, испанский), что может обеспечить индивиду широкий спектр возможностей в плане образовательного и культурного обменов, профессионального и научного общения. Следует отметить, что представленная характеристика целевых уровней владения иностранным языком включает определение уровней рецептивного и продуктивного владения, причем первому придается большое значение, и выдвигается требование свободной функциональной рецепции в устной и письменной формах коммуникации.

Э. Холл предлагает модель приобщения человека к культуре, состоящую из трёх фаз: формальной, неформальной и технологической [2, с. 124].

Первая фаза основана на создании стереотипов, подражании, некритическом присвоении автоматизмов, моделей, с которыми сталкиваются обучающиеся в процессе приобщения к новой культуре. Подражательная деятельность осуществляется по памяти, в процессе её выполнения не создаётся новой информации. На втором этапе обучающиеся способны самостоятельно

воспроизводить социокультурную информацию. На заключительном этапе они осознанно оперируют полученными знаниями, воспринимая иноязычные и создавая собственные тексты культуры. В результате такой деятельности образуется новая социокультурная информация.

Можно предположить следующую трактовку процесса поэтапного усвоения коммуникантами новой социокультуры. Формальная фаза аккультурации предусматривает выработку у обучающихся способности ориентироваться в явлениях инокультурной действительности путем их приблизительного осмысления. Поэтому на исходном рубеже усвоения лингвокультуры крайне необходима как ликвидация информационных пробелов, так и организация чувственного восприятия новой реальности. Неформальная фаза предусматривает рефлексию собственных ценностей на основе полученной социокультурной информации, то есть овладение нормами межкультурного общения путем сравнения с собственным опытом в культуре родного языка. Инструментальная фаза делает возможной организацию аутентичного общения на межкультурном уровне, допуская свободную интерпретацию предметного содержания текстов-явлений культур. Прохождение коммуникантами третьей фазы практически означает их идентификацию в другом образе жизни, достижение мироощущения в иной культуре, обретение готовности к интеграции в другое общество. Приобщение обучаемого к иноязычной культуре возможно в том случае, когда система обучения иностранному языку изначально ориентирована на когнитивный уровень языковой личности.

Исходя из вышесказанного, процесс усвоения обучающимися иноязычной культуры может быть разделен на три части [3, с. 165]:

1. Выработка способности ориентироваться в явлениях инокультурной действительности путём их осмысления.

2. Рефлексия собственных ценностей на основе полученной социокультурной информации, т. е. овладение нормами межкультурного общения путём сравнения с собственным опытом в культуре родного языка.

3. Обретение готовности к интеграции в другое общество, идентификацию в другом образе жизни.

Рассмотрим в качестве примера некоторые особенности глагольных систем русского и испанского языков. Эта система имеет как сходства, так и отличия. В обоих языках есть личные формы глаголов, изменяющиеся по лицам, числам и временам, и неличные формы инфинитива, причастия и деепричастия (герундия). Есть наклонения и залоги. Русским глаголам присущи категории вида и глагольного рода, которых нет в испанском языке. Время глагольное и объективное. В русском и испанском языках трем видам времени соответствуют глагольные времена: настоящее, прошедшее и будущее, определяемые как таковые по отношению к моменту речи. Формам русского глагола свойственно указание и на время протекания действия (было оно, есть или будет), и на характер протекания — завершённое оно или не завершённое. У испанской глагольной системы есть формальные показатели и других темпоральных характеристик. Одни временные формы выражают признак

последовательности осуществляемого действия, который определяет предшествование одного действия другому или следование за ним в прошлом или будущем; другие формы наделены признаком контактности, сигнализирующим о близости действия к моменту речи или ко времени еще какого-либо действия, т. е. в самой глагольной системе испанского языка есть формы, специально предназначенные для облигатного выражения предшествования во времени или соотносительности одного действия с другим. Употребление того или иного испанского глагольного времени зависит также от особых правил согласования времен. Различные способы отражения объективного времени являются причиной количественных и содержательных несовпадений в системах русских и испанских глагольных временных форм. Например, в изъявительном наклонении (индикативе) русского глагола принято выделять пять времен, а в испанском языке насчитывают восемь времен индикатива. Если не донести этих смыслов до сознания обучаемого, он никогда не поймет, зачем испанскому глагольным временным форм индикатива, а не поняв, он будет употреблять их по аналогии с русскими, то есть приобщения к иноязычной картине мира не произойдет.

Важно отметить, что без достаточного освоения более ранней формы действия нельзя переходить к следующей, но чрезмерное освоение закрепляет действие в этой его форме и становится препятствием для перехода к дальнейшему. Поэтому все промежуточные формы действия подлежат усвоению лишь до определенной степени, до свободного и правильного выполнения, но не более, до освоения без автоматизации. В процессе овладения ИЯ необходимо варьировать и усложнять коммуникативные задания с тем, чтобы одновременно с закреплением лексических связей формировать способность к речетворчеству. На самом деле, с каждым новым иностранным словом в сознание учащегося как бы «трансформируется» понятие из другого мира. Недостаточное внимание к установлению важнейшего соотношения между родными и чужими «понятийными» картинами мира обедняет словарь иностранцев, изучающих неродной язык. Воссоздание понятийной картины мира, присущей изучаемой культуре, является одной из самых важных задач преподавателей ИЯ. Самые замысловатые сцепления концептов происходят на базисном уровне: человек просто знает, и это предварительное знание заставляет побуждать сложный комплекс ментальных структур из долговременной памяти и предыдущих дискурсов. Так, для испанской когнитивной системы характерно четкое разграничение пространства на пространство, которое может быть пройдено насквозь; пространство, которое может быть пройдено по поверхности от одной границы до другой; пространство, внутрь которого можно проникнуть. В русскоязычной когнитивной системе классификация недостаточно четкая, возможно потому, что наблюдается стремление использовать более крупные величины времени (понятие «сутки», отсутствующее в испанском языке). Для обозначения такого отрезка времени употребляется слово «*día*», словосочетание «*día y noche*», либо более точное указание «*veinticuatro horas*». Выбор данного средства выражения в испанском языке - необходимость и относится к фактам языка, а не речи. В

испанском языке существует слово «*semana*», однако в речи часто употребляют выражение «*siete días*». Это уже факт речи, а не *языка*, поскольку он связан не с тем, что имеется в *языке*, а с тем, что оказывается предпочтительным в данном случае. Подобные «правила речи» отражают тот самый «дух языка», в котором обобщаются языковые привычки и нормы, принятые в данном языковом коллективе. В английском языке также нет привычного для нас слова «*сутки*». Вместо этого жители англоговорящих стран используют слово “*day*”, что дословно переводится, как «*день*». Это наблюдается и у других европейских языков. Например, жители Германии скажут “*Tag*”, а в Италии “*giorno*”. Такие примеры позволяют отметить, что в некоторых языках в высказываниях часто используются меньшие, частные признаки, которые находятся в прошедшем времени по отношению к большим временным признакам переводных русских высказываний. Информация организуется в соответствии с темпорально-футуральным фреймом, позволяющим трактовать временные признаки иноязычных высказываний как относящиеся к прошлому.

Языковая семантика открывает путь из мира собственно языка в мир реальности. Эта ниточка, связующая два мира, окутана культурными представлениями о предметах и явлениях культурного мира, свойственных данному речевому коллективу в целом и индивидуальному носителю языка в частности. Путь от внеязыковой реальности к понятию и даже к словесному выражению не одинаков у разных народов, что обусловлено различиями истории и условий жизни этих народов, спецификой развития их общественного сознания. Каждый язык образует свою «семантическую вселенную». А. Вежицкая говорит: «Не только мысли могут быть «подуманы» на одном языке, но и чувства могут быть испытаны в рамках одного языкового сознания, но не другого» [1, с. 38]. Каждый язык накладывает свою собственную классификацию также и на эмоциональный опыт человека. Однако нельзя сказать, что системы видения мира, предлагаемые языками, не сопоставимы. Национально-специфические концепты сопоставимы постольку, поскольку они переводимы на язык «семантических примитивов»: «...имеется набор семантических примитивов, совпадающих с набором лексических универсалий, и это множество примитивов-универсалий лежит в основе человеческой коммуникации и мышления; а специфичные для языков конфигурации этих примитивов отражают различия культуры» [1, с. 38]. Гораздо более удивительно, что языки существенно отличаются степенью тщательности разработки вполне абстрактных семантических полей - таких, как каузация, агентивность, сфера эмоционального мира. Та или иная концептуализация мира заложена в языке и не всегда может быть выведена из различий в «условиях его бытования». Различия в концептуализации требуют объяснения, и одно из возможных объяснений - ссыла на национальный характер. Например, на основании семантического анализа слов «душа», «судьба», «тоска» А. Вежицкая выделяет такие свойства «русского характера», как эмоциональность, «иррациональность», неагентивность и любовь к морали [1, с. 33-34].

На основании изложенного следует еще раз подчеркнуть тот факт, что овладение иностранным без ознакомления с культурой страны изучаемого языка, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, и т.д. не может быть полноценным. Другими словами, нужно освоить не только сам язык, но и «образ мира» говорящих на нем, так как представители иной культуры не должны быть для нас психологически «чужими». Для лингводидактики важно разработать такую методику обучения процедуре смысловых выводов, которая позволила бы «свои знания» носителя одного языка и одной культуры не переносить автоматически на знания носителя другого языка и другой культуры и не делать препятствием для понимания окружающей действительности. Коммуникативная релевантность смысловых выводов обусловлена социально значимой практикой человеческого общения, и в силу последнего смысловые выводы есть явление объективное, выводимое из номенклатуры особенностей, характерных для межкультурного сообщества в целом. Отбирая для тех или иных целей обучения необходимый «инвентарь понятий», входящий в систему знаний и представлений инокультурного речевого коллектива о картине мира, мы должны учитывать, что картина мира одной национальной языковой личности не будет конгруэнтной (т.е. равной) другой инофонной (т.е. находящийся в другой, незнакомой ранее среде) картине мира. В процессе межкультурной коммуникации мы будем иметь дело с той или иной степенью редукции «исходного смысла, которая обусловлена удельным весом национально-специфического содержания в совокупном значении языковых единиц».

В заключение нужно отметить, что для людей, изучающих иностранный язык, важно овладеть следующими умениями:

1. видение в чужом не только отличные черты, но и общие;
2. смена мнения и оценок в результате постижения другой культуры;
3. интерпретация чужих ценностей;
4. отказ от стереотипов;
5. сопереживание представителям чужой культуры;
6. использование познания чужой культуры для более глубокого изучения своей.

Литература

1. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / А. Вежбицкая; отв. ред. М.А. Кронгауз, вступ. ст. Е.В. Падучевой; пер. с англ. – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
3. Фоменок Е.Г. Изучение иностранного языка как средства межкультурной коммуникации / Е. Г. Фоменок. – Минск, 2009. – 165 с.
4. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация в теории и практике преподавания иностранных языков в вузе / В. П. Фурманова. - Саранск, 2000. – 164 с.
5. Trim J.L. European perspectives on modern language learning / J.L. Trim // AJLARReview. – 1992. – № 9. – P.100-102.