

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет

Л. А. Силкович

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Под научной редакцией
доктора педагогических наук, профессора
В. Ф. Русецкого

Курс лекций
для студентов, обучающихся по специальностям 1-21 06 01-01
«Современные иностранные языки (преподавание)»,
1-21 03 08 «Иностранный язык (английский)»

Минск
МГЛУ
2021

УДК 371.3:811.1/.8(075.8)
ББК 81.2-919-912,2
С36

Рекомендован Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 1 (59) от 17.02.2021 г.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор *Д. К. Бартош* (Московский государственный лингвистический университет им. М. Тореза); доктор педагогических наук, профессор *Н. Н. Нижнева* (Белорусский государственный университет)

Силкович, Л. А.

С36 Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования : курс лекций для студентов, обучающихся по специальностям 1-21 06 01-01 «Современные иностранные языки (преподавание)», 1-02 03 08 «Иностранный язык (английский)» / Л. А. Силкович. – Минск : МГЛУ, 2021. – 136 с.

ISBN 978-985-28-0076-1

Курс лекций посвящен раскрытию теоретических и практических аспектов обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования. Цель курса – сформировать у будущих учителей иностранного языка представление о современном состоянии языкового образования; обогатить знания о междисциплинарных основах обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации; познакомить с новейшими подходами, методами и средствами обучения вербальному и невербальному межкультурному общению.

Предназначен для студентов, обучающихся по направлениям специальности «Современные иностранные языки (преподавание)» и «Иностранные языки (английский)», преподавателей и учителей иностранного языка.

УДК 371.3:811.1/.8(075.8)
ББК 81.2-919-912,2

ISBN 978-985-28-0076-1

© Силкович Л. А., 2021
© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Р а з д е л I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Лекция 1. Современное языковое образование и межкультурная коммуникация.....	8
Лекция 2. Иностранный язык как учебный предмет в межкультурной образовательной парадигме	25
Лекция 3. Связь методики обучения межкультурному общению на иностранном языке с другими дисциплинами.....	40
Лекция 4. Культуроведческие подходы к обучению иностранному языку как средству межкультурной коммуникации	57
Р а з д е л II. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	71
Лекция 5. Особенности обучения лексическим средствам межкультурного иноязычного общения.....	72
Лекция 6. Особенности обучения говорению как форме устного межкультурного общения	88
Лекция 7. Особенности обучения невербальному межкультурному общению	109
Лекция 8. Особенности педагогического общения при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации	123
Литература	133

Предисловие

Определяющей характеристикой современной методики обучения иностранным языкам является обращение к межкультурной парадигме, предполагающей изучение языка как феномена культуры с целью осуществления продуктивного общения с представителями разных культурно-языковых сообществ, которые часто имеют значительные расхождения в мировосприятии, обладают разной системой ценностных ориентаций.

Сегодня меняются представления о сущности коммуникации, реализуемой в ходе межкультурных контактов. Прежний монокультурный характер иноязычного взаимодействия, когда участники придерживались норм и правил той культуры, на языке которой осуществлялось общение, уступил место межкультурной коммуникации, в ходе которой каждый из партнеров проявляет себя как полноправный и равноправный представитель своей культуры.

Процесс обучения иностранному языку должен осуществляться как межкультурное обучение. Его необходимо направлять на преодоление ксенофобии и существующих стереотипов, признание обучающимся другого мировоззрения как равноправного, на воспитание уважительного отношения к представителям других культур, осознание собственных границ и признание другой личности и культуры как необходимого условия обогащения своего существования в современном мире, в котором происходит постепенное сближение различных народов.

Учитель иностранного языка сегодня должен быть не только лингвистом-профессионалом, но и специалистом по межкультурному общению в его современном понимании: являться репрезентантом, ретранслятором и путеводителем по иноязычной и собственной культуре, инициатором и организатором межкультурного взаимодействия обучающегося с носителями иностранного языка и его функциональными пользователями. Ему следует создавать условия для диалога культур на занятиях, обучать пониманию чужой культуры при сохранении национально-культурной идентичности обучающихся. Для успешного выполнения этой функции учителю необходимо знать современную ситуацию в языковом образовании, ориентироваться в ней, понимать закономерности овладения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, научиться самостоятельно мыслить в широком поле наук, связанных с обучением языку и культуре.

Курс лекций «Методика обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования» является новым и рассматривается как неотъемлемая часть научно-методического обеспечения лингводидактической подготовки будущего учителя иностранного языка. Расширяя и углубляя основной курс методики преподавания иностранных языков, этот курс призван сформировать у будущих учителей иностранного языка научно обоснованное представление о методике обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования.

Структурно данный курс состоит из двух разделов: «Теоретические аспекты обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования» и «Практические аспекты обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования».

В первом разделе освещается ряд вопросов, касающихся современного состояния языкового образования, сущности межкультурной образовательной парадигмы. Вводится дидактическое описание межкультурной коммуникативной компетенции обучающегося, рассматриваются принципы подготовки обучающихся к межкультурному иноязычному общению, а также компетентностное содержание обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации. Будущие учителя иностранного языка знакомятся с новой лингводидактической концепцией мировых вариантов английского языка (World Englishes Paradigm), которая потребовала изменения некоторых дидактических установок при обучении английскому языку как международному.

Особое внимание уделяется расширению традиционных представлений о междисциплинарных основах обучения межкультурному иноязычному общению: раскрывается связь методики с социологией, социолингвистикой, лингвокультурологией, лингвострановедением, этнопсихологией и другими областями научного знания. Рассматриваются общие характеристики современных культуроведчески ориентированных методических подходов (лингвострановедческого, лингвокультуроведческого, коммуникативно-этнографического, социокультурного, межкультурного), а также возможности их применения в разных дидактических контекстах.

Каждая лекция включает «Примеры из практики», иллюстрирующие те или иные теоретические положения и обеспечивающие осознание будущим учителем иностранного языка сложной системы взаимосвязей между языком, культурой и обучением, что способствует формированию у него теоретического лингводидактического мышления.

Второй раздел посвящен описанию особенностей методики обучения межкультурному общению на иностранном языке в учреждениях общего среднего образования, включая обучение лексическим средствам общения в аспекте диалога культур, обучение говорению как форме устного межкультурного общения. В этом разделе излагается методика обучения невербальному межкультурному общению, также рассматриваются особенности педагогического общения при обучении иностранному языку как средству межкультурной коммуникации. Данные проблемы относятся к числу важнейших в современной теории и практике обучения иностранному языку и культуре и в основном курсе методики пока не получили освещения.

1

Раздел

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОМУ
ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ
ЯЗЫКЕ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО
СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Лекция 1

СОВРЕМЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

1. Современное состояние языкового образования.
2. Межкультурная парадигма языкового образования.
3. Содержание понятий *межкультурная коммуникация*, *межкультурная коммуникативная компетенция*.
4. Принципы развития межкультурной коммуникативной компетенции.
5. Компетентностное содержание обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

1. Современное состояние языкового образования

Традиционно под *языковым образованием* понимают систему обучения и воспитания, направленную на овладение иностранным языком как средством иноязычного общения, постижения культуры других народов, углубления знания родного языка, приобретения ценностных ориентаций и норм адекватного вербального и невербального поведения, а также как инструментом, позволяющим успешно ориентироваться в современном поликультурном информационном обществе, свободно входить в открытое глобальное сетевое пространство.

Система языкового образования развивается на основе потребностей общества, а также с учетом развития современной лингводидактики и методики обучения иностранному языку, предлагая новые научно обоснованные модели и технологии обучения иностранному языку для подготовки обучающихся к иноязычной деятельности в разных сферах.

Для современного языкового образования характерно разнообразие подходов к обучению, которые вписываются в четыре направления, в соответствии с наиболее выраженной ориентацией обучения на коммуникацию как сущность обучения (коммуникативный подход), субъектность обучения (лично ориентированный подход), деятельностный характер обучения (деятельностный подход), культуру как содержание образования (культуроведческий подход).

Коммуникативный подход, получивший свое методическое воплощение в нескольких разновидностях (коммуникативно-деятельностный подход (А. А. Леонтьев, М. Н. Вятютнев, В. Л. Скалкин), коммуникативный

метод Липецкой методической школы (Е. И. Пассов), системно-коммуникативный деятельностный подход (И. Л. Бим), коммуникативно-когнитивный подход (И. Э. Рiske, С. Ф. Шатилов, А. В. Щепилова)), ориентирован на организацию усвоения иностранного языка и культуры посредством создания условий, приближающихся к естественной коммуникации. Это обуславливает коммуникативно-мотивированное поведение учителя и обучающихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в тщательном отборе речевых интенций, тем и ситуаций общения, отражающих практические интересы и коммуникативные потребности обучающихся. Разработанные учебные материалы и учебные занятия направлены в коммуникативном обучении на выработку у обучающихся способности использовать полученные знания и умения в естественном иноязычном общении. Процесс обучения характеризуется как личностное общение различными способами. Сотрудничество в общении обеспечивает поддержание высокой мотивации к овладению иностранным языком.

Личностно ориентированный подход, который был заявлен в педагогике (И. А. Зимняя, Б. В. Бондаревская, И. С. Якиманская), возводит в приоритет позицию обучающегося как *субъекта* учебно-познавательной деятельности.

Общепризнанным является тот факт, что процесс обучения иностранному языку связан не только с формированием собственно речевых навыков и развитием речевых умений, но и с воздействием на саму личность обучающегося, в результате которого она обретает опыт осмысленного и рефлексивного поведения, способность к творческой познавательной деятельности.

Наиболее полную реализацию данный подход получает в методе активизации возможностей личности и коллектива Г. А. Китайгородской, который, являясь коммуникативным по способу организации учебной деятельности, делает ставку на личностно ориентированное общение в обучении, предоставляет тем самым широкие возможности для раскрытия потенциала обучающегося, самоактуализации личности как активного субъекта обучения. Принцип личностно ориентированного общения позволяет снять психологические барьеры, мешающие самоактуализации, и открыться для воздействия – личностного и учебного – в ситуации обучения. Инструментами самоактуализации в этом методе служат ролевое и коллективное взаимодействие в условиях общения. Создаются условия для прочности запоминания учебного материала: целевая установка запомнить на

долгое время; вплетенность в русло деятельности с расчетом на последующую деятельность; личностная значимость; эмоциональная вовлеченность; наглядно-чувственный компонент; многократность и полифункциональность упражнений. Главным содержанием обучения является интенсификация процессов овладения иноязычной речевой деятельностью через активизацию мыследеятельности субъектов обучения. Принцип личностно ориентированного общения позволяет говорить об обучении иностранному языку как деятельности человекообразной: обучение есть деятельность обучающегося с учетом уважения его потребностей, его личности в целом, где реальные потребности состоят в удовлетворении его познавательного любопытства и подтверждения себя как личности («я могу»).

Деятельностные подходы – личностно-деятельностный (И. А. Зимняя), проблемный подход (Е. В. Ковалевская, М. И. Махмутов), проектный подход (Е. С. Полат, Т. А. Сахарова, В. В. Копылова) – характеризуются ориентацией на деятельность субъектов обучения. В этих подходах деятельность – предметная и духовная – рассматривается как основной механизм появления новообразований в развитии человека, исследуются условия, при которых деятельность выполняет эти функции. В личностно-деятельностном подходе главным является организация учебно-воспитательного процесса как определенной деятельности обучающихся «в решении ими специально подготовленных учителем учебно-коммуникативных задач разной степени сложности на основе учета индивидуально-психологических особенностей субъектов педагогического взаимодействия и направленных на развитие учащихся» (И. А. Зимняя). Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетенцию обучающегося, но и его самого как личность (И. А. Зимняя).

В своем личностном компоненте этот подход ставит в центр обучения самого обучающегося – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад, то есть обучающегося как личность. Личностность с позиций обучающихся означает готовность к определению целей и задач обучения самими обучающимися, выбор методов, которые являются для них предпочтительными. Деятельностный компонент требует создания условий для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующих деятельность научения. Средствами общения выступают вербальные и невербальные средства, знаковые системы. Средства учебной деятельности – интеллектуальные действия (анализ, синтез, классификация, обобщение), эвристические операции и познавательный опыт в виде фоновых

знаний. Это означает, что обучающийся в учебной ситуации должен проявлять собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер.

Проектный подход предполагает целенаправленную, в целом самостоятельную деятельность обучающихся, осуществляемую под гибким руководством учителя, направленную на решение исследовательской или социально значимой проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и / или идеального продукта (Копылова, В. В. Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка (8–9 кл. англ. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Копылова. – М., 2001. – 26 с.

Проблемный подход к обучению иностранному языку рассматривается как стратегия организации самостоятельной поисковой деятельности по усвоению знаний путем решения проблемных задач и разрешения проблемных ситуаций (М. И. Махмутов, 1975).

К деятельностным относят и компетентностный подход к обучению, когда приоритетной становится та деятельность, которая развивает компетенции как способность и готовность использовать полученные знания в профессиональных и жизненно важных ситуациях.

Ключевым понятием в данном подходе является *компетенция*, которая определяется как:

- обобщенный способ действий, обеспечивающий продуктивное выполнение профессиональной или иной деятельности; ядром компетенции выступают деятельностные способности;
- способность и готовность применять знания и умения при решении различного рода задач;
- способность делать что-то качественно и эффективно.

Культуроведческий подход по-разному представлен в лингвострановедческом (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), лингвокультуроведческом (В. В. Воробьев, В. П. Фурманова), социокультурном (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев), коммуникативно-этнографическом (М. Byram, С. Morgan), межкультурном (Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева, И. Л. Плужник) подходах. Особенным для него является то, что *культура* вводится как объект обучения

иностранному языку и рассматривается как значимая часть содержания обучения, наряду с языком. Культурная ориентация проявляется в постановке образовательных целей и задач: обучение иноязычной культуре (Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.), со-изучение языка и культуры (В. В. Сафонова), обучение иностранному языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур (М. А. Миролубов), овладение языковой картиной мира (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова). Это динамично развивающееся направление в современной теории и практике обучения иностранному языку, благодаря которому в научный обиход лингводидактики были введены такие понятия, как *поликультурная языковая личность*, *диалог культур*, *ментальность*, *языковая картина мира* и др.

В настоящее время нельзя говорить о полноценном владении языком без знаний и понимания его культурного фона, и речь идет не только об артефактах высокой культуры (литературы, изобразительного искусства, классической музыки и др.), но и о повседневной бытовой культуре народа, которая тесно связана с коммуникативным поведением носителей и функциональных пользователей языка. При этом иностранный язык усваивается не только как инструмент общения, открытия другого культурного мира. Он становится средством осознания сложности и многообразия родной культуры, национального достояния, средством гражданского образования, а также инструментом развития личности и ее познавательных способностей, социальных качеств, культурных интересов и потребностей.

2. Межкультурная парадигма языкового образования

Современная лингвообразовательная ситуация, в пространстве которой сосуществуют личностно ориентированные, коммуникативные, деятельностные и культуросообразные подходы, значительно осложняется под воздействием происходящих в последние десятилетия глобальных изменений, связанных с расширением зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности. Эти процессы обуславливают появление новых тенденций в современном языковом образовании, требуют обогащения понятия *языковое образование*. Современный мир, хотим мы этого или нет, является мультикультурным и многоязычным, что предопределяет необходимость подготовки обучающихся к жизни именно в многополярном мире. Идеи межкультурной коммуникации, формирования межкультурной компетенции как основы бесконфликтного позитивного общения представи-

телей различных народов являются ведущими для языкового образования нового времени. С конца XX – начала XXI века языковое образование развивается в контексте межкультурной парадигмы.

Парадигма в образовании – совокупность ключевых педагогических положений и идей, которые признаны педагогической общественностью в конкретный исторический период.

Межкультурная парадигма языкового образования связана с обучением и воспитанием личности нового типа, способной осознавать всю многомерность окружающего поликультурного и мультилингвального мира и взаимоотношений, необходимых для осуществления полноценного межкультурного диалога, с его установкой на взаимопонимание и уважение в ходе открытого обмена мнениями с представителями социальных групп с разной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием.

На сегодняшний день стало очевидным, что прежний монокультурный характер иноязычной коммуникации, когда участники придерживались норм и правил той культуры, на языке которой осуществлялось взаимодействие, окончательно уступил место *межкультурной коммуникации*, в ходе которой каждый из партнеров проявляет себя как полноправный и равностатусный представитель своей культуры.

3. **Содержание понятий *межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция***

Межкультурная коммуникация – процесс вербального и невербального общения между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков (И. И. Халеева), при этом партнеры по общению не только принадлежат к разным лингвоэтнокультурам, но и осознают факт «чужеродности» друг друга.

В условиях межкультурного общения его участники, используя собственный лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и поведенческие нормы, одновременно пытаются учесть также иной языковой код, другие обычаи и традиции, нормы социального поведения, осознавая при этом факт чужеродности последних. Если этого не

происходит, то межкультурное взаимодействие может не состояться по причине «коммуникативных сбоев», имеющих более серьезные негативные последствия, чем языковые ошибки.



Пример из практики

I learnt that almost the opposite meanings can be attached to the same things in different cultures. One day my Indian friend brings me flowers for my birthday. His face is radiant and he extends two roses towards me – pink and red, wrapped in a beautiful paper. I am startled. I try to show happiness on my face, but very soon I cannot hide my disappointment any more. Two roses? In Russia an even number of flowers is only for the dead. ‘Why two roses?’ I can’t help inquiring. ‘Oh, in India two is a very good and lucky number. When you have things, it is good when there is a couple’. ‘But why pink and red?’ I ask. ‘It is so serious. Why not something lighter; white, for example?’ ‘Oh, red and its shades are all very good, but white is for dead,’ he replies. I am happy to have fresh and beautiful flowers and try to assure myself that two is a very good and lucky number, but I put them separately in different vases because in Russia we don’t put an even number of flowers together (Gladkova, A. The Journey of Self-discovery in Another Language / A. Gladkova // Translating Lives : Living with Two Languages and Cultures / eds M. Besemers, A. Wierzbicka. – St. Lucia, 2007. – P. 146–147).

Межкультурная парадигма в теории обучения иностранному языку привела к пересмотру некоторых понятий. Понятие *коммуникативная компетенция*, под которой понимают способность к иноязычному общению, адекватную любым коммуникативным ситуациям, уточняется понятием *межкультурная коммуникативная компетенция* как способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте (Д. Мацумото, 2002).

Межкультурная коммуникативная компетенция – это компетенция особой природы, которая предполагает способность понимать ограниченность собственной культуры и своего языка и умение переключиться в ходе общения с представителем иной культуры на другие нормы поведения, не только языковые, но и неязыковые. Ее сформированность предполагает успешное использование фоновых знаний о культурно обусловленных особенностях иноязычного партнера по общению, а также применение умений, обеспечивающих снятие имеющихся межкультурных расхождений в процессе иноязычного общения.

В структуре межкультурной коммуникативной компетенции выделяют *мотивационные* факторы, факторы *знаний* и факторы *навыков* (W. B. Gudykunst, 1993).

Мотивационные факторы – это потребности участников коммуникации, а также желание вступить в коммуникацию, открытость для новой информации.

Факторы *знаний* включают ожидания, знание альтернативных интерпретаций, а также знание сходств и различий культур.

К факторам *навыков* относится способность проявлять эмпатию (ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения), быть толерантным к инакомыслию, адаптировать коммуникацию, видоизменять поведение и собирать нужную информацию.

Данные факторы влияют на обдумывание ситуации, построение осознанного поведения, адекватное планирование и интерпретацию коммуникативного процесса. Это, в свою очередь, уменьшает неопределенность, тревогу и снижает уровень стресса (W. B. Gudykunst, 1993).

При развитии межкультурной коммуникативной компетенции необходимо решить следующие задачи, связанные с формированием у обучающихся: знаний о сходствах и различиях родной и иных культур; способности при контакте с другой культурой понимать иные обычаи, привычки, иные нормы социального поведения, осознавая при этом факт их чужеродности; уважительного отношения к явлениям чужой культуры; осознания важности изучения фактов и особенностей чужой культуры; способности к переоценке собственных ценностей; умения отказаться от существующих стереотипов и предубеждений; умения строить межкультурные отношения.

Таким образом, подготовку к межкультурной коммуникации целесообразно осуществлять сразу на нескольких уровнях:

- культурном (сведения об истории, культуре, обычаях стран изучаемого языка);
- психологическом (готовность соприкоснуться с незнакомыми реалиями жизни, при необходимости снятие психологических барьеров и стереотипов, связанных с представлениями о стране изучаемого языка, приемы адаптации);

- социальном (информация о специфике сферы социальной коммуникации: поведение в отеле, банке, транспорте и пр.; предупреждение типичных ошибок, которые можно совершить; информация о том, где и как можно получить поддержку в критических ситуациях);
- языковом (усвоение языковых средств межкультурного общения).

4. Принципы развития межкультурной коммуникативной компетенции

Принципы обучения – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований, определяющих содержание, организационные формы и методы образовательного процесса в соответствии с его общими целями и закономерностями.

Принципы определяют образовательную практику, создавая определенную концепцию педагогической деятельности, обуславливая деятельность обучающего и обучающегося, реализуют тот или иной подход к обучению.

Основными принципами развития межкультурной коммуникативной компетенции выступают общедидактические и методические принципы, получившие новую интерпретацию в контексте межкультурной парадигмы современного языкового образования.

Принцип личностно ориентированной направленности обучения, как один из важнейших общедидактических принципов, предполагает рассмотрение обучающихся как субъектов учебно-познавательного процесса, субъектов межкультурного общения, а не как объектов воздействия учителя (А. А. Миролубов, 2010). Данный принцип предполагает соответствие содержания обучения потребностям и интересам обучающихся, а также направленность на стимулирование их речемыслительной, познавательной и творческой активности. Н. Д. Гальскова видит основное содержание этого принципа в «последовательной активизации имеющихся у каждого обучающегося интеллектуальных способностей, знаний и речевого опыта, его эмоций и настроений, а также в развитии этих личностных параметров» (Н. Д. Гальскова, 2013). Без учета индивидуального стиля коммуникативной, когнитивной и учебной деятельности

обучающегося, его мотивов, потребностей, ценностных ориентаций невозможно осуществлять подготовку к успешному межкультурному иноязычному общению.

Принцип сознательности означает то, что все навыки и умения, приобретаемые обучающимися, формируются на сознательной основе. Это проявляется в том, что обучающиеся осознанно управляют процессом выбора необходимых языковых и речевых средств в ходе общения и процессом индивидуального усвоения языка. Обучение иностранному языку на основе данного принципа понимается как когнитивный процесс, направленный на формирование у обучающихся картины мира при усвоении языка и культуры. Обучающийся должен соотносить свое и чужое, *осознавать*, что объединяет его культуру и культуру стран изучаемого языка, что является отличным и почему. С позиций межкультурной направленности обучения иностранному языку данный принцип трактуется как *«принцип осознаваемости и переживаемости»* (Г. В. Елизарова, 2005). Включение в образовательный процесс переживаний и эмоций позволяет сохранить, упрочить знания и умения, связанные с ним. Для этого процесс обучения должен позволять обучающимся делать «не только интеллектуальные открытия в когнитивной сфере, но и переживать их эмоционально, поражаясь тому, что ранее не замечал “очевидного”, или тому, что за привычным скрывается совершенно оригинальное» (Г. В. Елизарова, 2005).

На основе принципа сознательности Г. В. Елизарова выделяет также дополнительные принципы развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Принцип познания и учета ценностных культурных универсалий является новым в методике обучения иностранным языкам. «Культурные универсалии» дают основу для сознательного сопоставления культур, помогая избежать сравнений, приписывающих положительные или отрицательные оттенки значений. Данный принцип позволяет расширить кругозор обучающихся, вводя в их понятийный аппарат понятие *относительности* культурных категорий.

Принцип речеведческих стратегий базируется на знаниях о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на аналогичных знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте при взаимодействии культур, о способах медиации во время такого взаимодействия, мотивации

к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам и на умениях воплотить эти знания в актуальные действия в ситуациях общения (Г. В. Елизарова, 2005).



Пример из практики

Существенные различия в ситуации приветствия наблюдаются у представителей разных культур. Англичане, здороваясь, говорят: *How are you?* (Как дела?) – часто даже не останавливаются, чтобы услышать ответ. Русские спрашивают: *Как дела?*, только приветствуя знакомых, и ответ при этом обязателен. В мусульманских странах, здороваясь со знакомым, необходимо расспросить о том, как поживает не только он, но и каждый из его близких родственников. В китайской культуре готовность начать разговор подтверждается часто ответом на вопрос *Chi quo-le ta?* (Вы уже поели?). Отрицательный ответ грозит прерыванием общения.

Принцип этнографичности предполагает обеспечение обучающихся инструментами познания и понимания собственной и иных культур. Этот принцип является крайне важным, поскольку в реальной действительности, в постоянно меняющихся условиях общения невозможно снабдить обучающихся исчерпывающим набором стратегий достижения поставленных целей, а в образовательном процессе невозможно выработать у обучающихся навыки реакции на возникновение бесконечно разнообразных жизненных ситуаций. Поэтому учитель должен обучить их средствам оценки и анализа культурных практик и значений, с которыми они сталкиваются. Такие средства включают: отстраненное наблюдение, вовлеченное наблюдение, сбор фактов, интервьюирование, анкетирование.

К методическим принципам развития межкультурной коммуникативной компетентности относится прежде всего принцип коммуникативной направленности обучения, сущность которого сводится к следующему: обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование черт би/поликультурной языковой личности, способной к равноправному и автономному участию в межкультурном общении (Н. Д. Гальскова, 2013). В данном случае речь идет не только о развитии у обучающегося коммуникативной компетенции, делающей его

способным осуществлять иноязычную речевую деятельность в социально детерминированных ситуациях, но и формировании у него комплекса «внелингвистических» качеств и умений: самостоятельность, активность, межкультурная восприимчивость (сензитивность), толерантность и др. В рамках этого принципа Г. В. Елизарова выделяет *принцип эмпатии*, который направлен на развитие способности к вживанию в переживания другого человека, а также *принцип управляемости*, в основе которого управление собственными эмоциями, состоянием неопределенности и тревожности при соприкосновении с другой культурой.

Принцип опоры на родной язык в свете межкультурной направленности обучения иностранному языку трактуется как принцип ориентации на родную лингвокультуру. В понимании Г. В. Елизаровой, это *принцип культурно-связанного соизучения иностранного и родного языков*. Данный принцип сводится к тому, что вся работа с лингвистическим материалом, от презентации лексических единиц и грамматических форм до моделирования речевого общения, должна сопровождаться сопоставлением с культурными ценностями, принятыми в иной культуре. Кроме этого, важно, чтобы обучающиеся одновременно устанавливали связь с собственными культурными нормами, системой национальных ценностных ориентаций. Например, при введении таких, кажущихся простыми, лексических единиц, как *desk*, *house*, необходимо обращать внимание на внешние характеристики и функциональные особенности данных предметов в иноязычной среде. Так, в американских учебных заведениях письменные столы рассчитаны на одного человека, передвигаются по пространству аудитории, имеют подвижные подставки для локтей. *Английский дом* по определению – это отдельно стоящее каменное или кирпичное двухэтажное здание, с комнатой для каждого члена семьи. Для англичанина дом как маленький «остров»: непроходимый забор, отделяющий дом от всей жизни извне; маленький, но ухоженный садик, которым сильно гордятся хозяева. Это говорит о трепетном отношении англичан к своей частной жизни и их стремлении к созданию максимально обособленного и уединенного личного пространства. Необходимо с самого начала акцентировать внимание обучающихся на том, почему «простые» предметы обладают именно таким внешним видом и выполняют присущие им функции; какие именно культурные ценности они отражают и каким образом.

Реализация перечисленных выше принципов обучения иностранному языку способствует становлению у обучающихся не только иноязычных речевых навыков и умений, но и всей совокупности их когнитивных и аффективных способностей, нередко не являющихся лингвистическими, но создающих предпосылки для успешного функционирования последних. Учителю иностранного языка следует ориентироваться на данный комплекс взаимосвязанных общедидактических и методических принципов при отборе содержания, методов и средств организации учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению ими межкультурной коммуникативной компетенцией.

5. Компетентностное содержание обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации

Содержанием образования является вся культура человечества и система научных знаний, эмоционально-образный мир искусства, исторические традиции, система деятельности, в том числе творческой, отношения, ценностные ориентации.

Овладение данными компонентами требует не только восприятия, понимания, запоминания, воспроизведения, действий по образцу, но и эмоционального отклика, собственного поиска, оценочной деятельности и многого другого (В. И. Загвязинский, 2004).

Следовательно, содержание обучения иностранному языку должно включать следующие компоненты: *общую и коммуникативную компетенции*, состоящие из *знаний, отношений и умений* и обеспечивающие способность к продуктивному межкультурному общению; *языковой материал, текстовой материал, аудиовизуальный материал, темы и ситуации, систему упражнений и заданий*.

Общая компетенция обуславливает познавательную активность индивида, его способность осуществлять общение с представителями иной лингвокультуры и познавать ее. Данная компетенция включает:

1) декларативные знания: знания о мире; знания, присущие конкретной культуре и / или имеющие универсальный характер (индивидуальная картина мира); знание специфики изучаемой языковой системы;

2) индивидуально-психологические особенности человека, позволяющие ему с той или иной степенью успешности осуществлять речевую деятельность (черты характера, темперамент, готовность и желание вступить в межкультурное общение, внимание к партнеру по общению и к предмету общения и др.);

3) навыки и умения, обеспечивающие обучающемуся экономное, эффективное овладение неродным для него языком и культурой (умение учиться: работать со словарем, справочной литературой, использовать новые информационные технологии и др.). (Современные языки : Изучение, преподавание, оценка // Европейские компетенции владения иностр. яз. – Страсбург, 1996).

Коммуникативная компетенция (Communicative competence) – способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное ситуации общения.

Составляющими коммуникативной компетенции являются:

1) лингвистическая компетенция (linguistic competence) – знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

2) социолингвистическая компетенция (sociolinguistic competence) – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

3) дискурсивная компетенция (discourse competence) – способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (письмо, эссе и др.); предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

4) социокультурная компетенция (sociocultural competence) – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур;

5) стратегическая компетенция (strategic competence) – вербальные и невербальные стратегии, которые использует человек в случае, если коммуникация не состоялась. Такими стратегиями могут быть как повторное прочтение фразы и переспрос непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов;

6) социальная компетенция (social competence) – умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддерживать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению.

(Колесникова, И. А. Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2007. – 336 с.).

Знания как компонент содержания обучения иностранному языку охватывают сведения о сущности понятия *культура*, о природе культурных универсалий, их наполнении в различных культурах; механизмах отражения культуры в языке и речи; о психологических особенностях межкультурного общения: процессах определения значения, сущности стереотипов восприятия, механизмах управления эмоциями, проявления эмпатии.

Отношения представляют собой открытость новой информации, желание и готовность воспринимать другого как равного, развитие толерантности, эмпатии, способствуя тем самым адаптации в межкультурной среде.

Умения межкультурного общения (Г. В. Елизарова, 2005):
– этнографические умения определять культурный компонент значения жизненных реалий, моделей вербального и невербального поведения посредством направленного наблюдения и узнавания на основе повторяемости действий;

– умения двойного видения одной и той же ситуации на основе знаний об относительности культурных явлений и эмпатического отношения к другим участникам межкультурного общения;

– умения управлять собственными эмоциями посредством осознания их объективной природы как неотъемлемого компонента межкультурного общения;

– посреднические умения как ретранслятора собственной культуры, с осознанием как своей культурной принадлежности, так и собеседника и ее относительного характера;

– речевые умения:

а) осуществления речевой деятельности в соответствии с культурными нормами носителей;

б) ведения переговоров, презентаций, дискуссий с целью создания общего значения происходящего;

в) реагирования на дискурсные маркеры как сигналы отклонения от языковой нормы с соответствующей модификацией речевой деятельности.

Я з ы к о в о й м а т е р и а л включает единицы, обладающие культурным компонентом значения: лексические единицы, обозначающие уникальные культурные реалии (*siesta* (исп.), *double-decker* (англ.)), выражающие специфические культурные ценности (*community*, *privacy*), содержащие индексальный культурный компонент значения (например, *friendship* – как свидетельство дружелюбия, не затрагивающего жизненно важных интересов личности, а не дружбы); грамматические конструкции, соотносимые культурными ценностями (например, доминирующее употребление личных конструкций как воплощение личной ответственности за происходящее и контроля за собственной судьбой и происходящим вокруг в британской лингвокультуре).

Т е к с т о в о й м а т е р и а л включает культурно-окрашенные образцы аутентичной диалогической и монологической речи; написание деловой корреспонденции с учетом культурных норм оформления; произведения различных литературных жанров, демонстрирующие культурные ценности.

А у д и о в и з у а л ь н ы й м а т е р и а л включает демонстрационные образцы культурно-окрашенного поведения.

Т е м ы, способствующие развитию межкультурной коммуникативной компетенции, могут быть как описывающие различные феномены культуры, так и обуславливающие моделирование собственного поведения и предвидение реакции собеседника для достижения взаимовыгодного результата.

Ситуации межкультурного общения, приближенные к реальным, выделяются в каждой теме и служат единицей обучения.

Система упражнений и заданий направлена на усвоение выше перечисленных знаний, развитие указанных компетенций и отношений, освоение культурно-значимых тем, что является условием развития межкультурной коммуникативной компетенции.

Таким образом, языковое образование, которое в последние десятилетия развивается в русле межкультурной парадигмы, привело к расширению целей и содержания обучения иностранному языку, уточнению общедидактических и методических принципов, пересмотру и обновлению методов, приемов, технологий обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Н. П. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.]. // Замежные языки. – 2015. – № 4. – С. 3–9.
2. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
3. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
4. Петрикова, А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – М. : Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
5. Сафонова, В. В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования / В. В. Сафонова // Ученые зап. нац. о-ва прикладной лингвистики. – 2013. – № 12 (2). – С. 26–46.

Лекция 2

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

1. Специфика иностранного языка как учебного предмета в современных условиях.
2. Отличительные черты иностранного языка как международного средства общения.
3. Изменение основ обучения иностранному языку как международному.

1. Специфика иностранного языка как учебного предмета в современных условиях

За термином *иностранный язык* традиционно закреплена его трактовка как неродного для обучающегося языка, который усваивается им вне условий его естественного бытования, то есть в образовательном процессе. Иностранный язык достаточно часто изучается вне непосредственных контактов с его носителями или функциональными пользователями и без реальной возможности использования в повседневной коммуникации.

В разные исторические периоды доминирование в лингвистике того или иного взгляда на язык определяло направленность учебного предмета «Иностранный язык» на определенный объект обучения / усвоения, в качестве которого первоначально выступала система изучаемого языка, на смену чему пришло понимание того, что язык – это инструмент выполнения конкретной речевой деятельности и объектом усвоения уже стали рассматриваться виды речевой деятельности. А значительно позже с осознанием того факта, что речевая деятельность является инструментом осуществления более сложной и многомерной человеческой деятельности – общения, произошло дидактическое расширение объекта обучения иностранному языку, которым стало иноязычное общение преимущественно с носителями языка. По мере развития общества, расширения зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности в начале третьего тысячелетия оформляется новый объект обучения – межкультурное общение с представителями разных лингвоэтнокультурных сообществ.

Каковы же специфические особенности учебного предмета «Иностранный язык» в современном социокультурном контексте?

Важной характеристикой данного учебного предмета является его *деятельностный* характер. Иностранный язык как учебный предмет в общей системе образования призван заложить основы лингвистических, лингвокультурологических, социокультурных знаний и на их основе обучить специфической коммуникативной деятельности – речевому общению, средством осуществления которого является язык. Одних знаний о языке (слова, грамматические явления и др.) и способности выполнять отдельные речевые операции (владение речевыми навыками) недостаточно для общения. Важно уметь пользоваться языковыми и неязыковыми знаниями, речевыми навыками для понимания и порождения речи (речевые умения), для познания и самопознания, а также обладать высокой мотивацией для осуществления межкультурного общения на иностранном языке.

Специфика иностранного языка как учебного предмета также заключается в его интегративном характере, многоуровневости и полифункциональности.

Интегративный характер иностранного языка проявляется главным образом в реализации межпредметных связей с другими учебными дисциплинами. Язык является носителем информации из разных областей человеческого знания и средством получения сведений из этих областей, поэтому содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из различных предметных областей. Иностранный язык (как предмет) не может и не должен рассматриваться дискретно от других предметов, его следует рассматривать как часть цикла гуманитарных дисциплин. Не случайно в качестве одной из специфических особенностей данной учебной дисциплины И. А. Зимняя выделяет «беспредметность», которая в современных условиях получает специфику метапредметности. Усвоение иностранного языка не дает обучающемуся непосредственных знаний о реальной действительности, так как сам язык выступает средством формирования, а затем и формой существования и выражения мысли об объективной реальности, свойства и закономерности которой являются предметом других дисциплин. При определении предметного содержания обучения – сферы общения, тематика – учитывается перспектива знакомства обучающихся с миром изучаемого языка, а также расширение знаний о собственной культуре.

Многоуровневость иностранного языка как учебного предмета состоит в том, что изучая язык, обучающийся так или иначе обращается к языковой системе, языковым средствам общения (фонетика, лексика, грамматика и др.)

и одновременно к коммуникативным умениям устно и письменно порождать и понимать иноязычную речь. Помимо собственно лингвистического уровня владения языком, важность представляет национально-культурный уровень, предполагающий владение национально обусловленной спецификой использования языковых средств. Ученые, занимающиеся проблемами создания и уточнения теории обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, констатируют отказ от изучения языка *релятивно*, то есть исходя из системы единиц каждого уровня, и уже на протяжении долгих лет изучают связи языка и культуры, которые проявляются на разных уровнях языка. На лексическом уровне – слова и словосочетания, обозначающие тематические и культурные реалии; на грамматическом уровне – конструкции, соотносимые с тематическими и культурными ценностями (например, ограничение употребления модальных глаголов и повелительных конструкций как проявление уважения к правам и автономности личности в британской лингвокультуре); на фонологическом уровне – фонетическая организация, просодика тематических и культурно-направленных слов и словосочетаний. Однако в контексте межкультурной направленности обучения иностранному языку лексика важнее, чем фонетика и грамматика. Лексические ошибки, обусловленные незнанием национально-культурной семантики слов, приводят к серьезным коммуникативным неудачам и даже к межкультурным конфликтам.

Общепризнанными также считаются аналогии между языком и этикетом; концепция тождества последних была предложена К. Паком, назвавшим этикет «беззвучным языком». В отдельных случаях невербальный язык не несет коммуникативной нагрузки, лишь указывая на принадлежность или непринадлежность человека к определенной этнокультуре (например, при счете русские загибают пальцы в кулак, а европейцы разгибают пальцы кулака). В других случаях невербальное поведение может быть коммуникативным, поскольку отражает обычаи и традиционные нормы поведения (например, в Индии при встрече принято вешать на шею гирлянду, в Европе – дарить цветы, причем в Западной Европе – только женщинам; в обиходе русских звук «ш-ш-ш» – призыв к тишине, в США – неодобрение выступающего и т.д.).

В данном курсе особое внимание будет уделено раскрытию особенностей обучения лексическим средствам межкультурного иноязычного общения, говорению как форме устного межкультурного общения, а также специфике использования невербальных средств межкультурного общения.

Полифункциональность учебного предмета «Иностранный язык» связана со способностью иностранного языка выступать и целью обучения (формирование способности к общению на иностранном языке) и средством обучения, а также одновременно средством межличностного и межкультурного общения, средством познания информации из различных областей.

Специфика иностранного языка как учебного предмета находится в прямой зависимости от уровня развития методики обучения иностранному языку и смежных с ней наук, от состояния общества и его задач, от социального статуса языка в обществе.

2. Отличительные черты иностранного языка как международного средства общения

В последние десятилетия изменения геоэкономической и геокультурной ситуации в мире повлекли за собой перемены в функционировании иностранного языка, его роли и функций в процессе коммуникации. Иностранный язык приобретает статус *международного средства общения*. Это касается в первую очередь языков глобального распространения и общечеловеческой культуры. Видоизменяются функции иностранного языка, которые не ограничиваются лишь приобщением к иноязычной языковой системе и культуре изучаемого языка, а должны решать более глобальные задачи: установление взаимопонимания между народами – представителями разных языков и культур, налаживание толерантного межкультурного диалога в современном противоречивом мире, обеспечение доступа к многообразию мировой политики и культуры (в широком понимании), в том числе (и уже можно сказать «в первую очередь») и с помощью средств информационных технологий.

К языкам международного общения относятся языки глобального распространения, выполняющие максимальный объем общественных функций. Это – китайский, английский, испанский, французский, арабский, русский, немецкий языки. Однако в силу социально-экономических и общественно-политических факторов английский язык имеет особый статус и занимает исключительное положение в ряду остальных международных языков. Впервые в истории на планете появился язык, который используется всеми народами – либо в качестве родного, либо в качестве второго, либо в качестве иностранного языка. Английский язык уже *de facto* является глобальным *lingua franca* практически на всех континентах, в разных странах.

Под **lingua franca** понимают любое употребление иностранного языка пользователями с разными первыми языками, в том числе и носителями языка, которые в межкультурной коммуникации вынуждены приспосабливаться к иноязычным коммуникантам (B. Seidlhofer, 2011).

Глобализация английского языка означает, что он используется локально, в различных вариантах среди сообществ всего мира. При этом наблюдается значительный перевес говорящих на данном языке неносителей, успешно решающих с его помощью необходимые коммуникативные задачи.

Выступая в роли языка-посредника в разных регионах мира, английский язык неизбежно испытывает влияние родных языков его пользователей (этнических языков и культур), что привело к диверсификации английского языка: появлению множества вариантов, отличающихся друг от друга тем, что в каждом из них отражается культура его пользователей.

Границы английского языка раздвинулись: он перестал восприниматься исключительно как родной язык населения Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии, то есть как язык с четко обозначенными нормами употребления, транслятор англосаксонской культуры. В условиях глобального мира английский язык является языком множества стран, его различные варианты признаются равнозначными (например, индийский английский, японский английский, южноафриканский английский, филиппинский английский и др.).



Пример из практики

Mixed Bag

Today, a great deal of lexical innovation in English is coming from multilingual places, often former British colonies. One habit is transforming the meaning of British or American words (for example, the word 'deadwood' means 'unproductive civil servant' in Botswanan English). Another is coining words to refer to locally specific situations (like 'killer litter' in Singaporean English, referring to the dangerous practice of throwing objects off tall buildings).

Not all of these 'New Englishes' are deliberately aiming to be humorous. Take Nigerian English, for example, with its delightful coinages like 'go-slow' for 'traffic jam'. Farooq Kperogi of Kennesaw State University in the US has written extensively about Nigerian English. He says that the humour of terms like 'go-slow' (and archaic turns of phrase like 'men of the underworld' rather than 'criminals') is inadvertent. "One of the abiding features of Nigerian English is excessive lexical formality even in informal contexts, which produces unintended comical effects in native-speaker ears," he notes. "There is nothing in Nigerian English that is purposely humorous."

But unfamiliarity and unexpectedness can give this kind of creativity a comic effect. And in Nigeria, Kperogi explains, "unintentional humour almost always occurs when Nigerian English, which is fundamentally rooted in British English, collides with American English".

However, given the continued primacy of British and American English, amusing words from other forms of English have been slow to reach the global mainstream. This may change, though. With the increasing influence of Nigerian and Indian cinema, for instance, it may only be a matter of time before a word like 'prepone' – an antonym of 'postpone' in Indian English – enters the vocabulary of British English speakers.

(<https://www.bbc.com/culture/article/20170619-why-british-english-is-full-of-silly-sounding-words>)

Отличительной чертой международного языка является его **плюрицентричность** (pluricentricity) (термин Х. Клосса), то есть его представленность множеством равноправных локализованных вариантов, опирающихся не на одну культуру носителей языка, а на множество культур, обслуживаемых вариантами. Теория мировых вариантов английского языка как международного *World Englishes Paradigm* (контактная вариантология в традициях российской науки), зародившаяся в последней трети XX века в социалингвистике, изменила многие традиционные взгляды на статус современного английского языка. Английский язык как мировой язык не «принадлежит» только тем народам, чьим родным языком он является; он принадлежит (под чем подразумевается право его адаптировать и видоизменять) всем тем, кто может успешно пользоваться им (G. Abbot, 1981).

Согласно теории трех концентрических кругов Б. Качру, все варианты английского языка делятся на три типа, схематично представленные в виде трех концентрических кругов: Внутреннего, Внешнего и Расширяющегося (рисунок).



Теория трех концентрических кругов Б. Качру

1) варианты английского как *родного* в так называемом внутреннем круге (*Inner Circle*), к которому относятся Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия;

2) варианты английского как *второго официального* языка наряду с государственным во внешнем круге (*Outer Circle*), куда входят бывшие колонии стран, входящих во внутренний круг: это Сингапур, Индия, Пакистан, Филиппины, Кения, Нигерия, Гана и др.;

3) варианты английского как *иностранного* в расширяющемся круге (*Expanding Circle*), который соотносится со странами, где английский язык выбран обществом как средство межкультурной, межнациональной коммуникации, но не внутриэтнического общения, в свою очередь образовательные учреждения уделяют его изучению особое внимание: Китай, Япония, Греция, Польша, Казахстан, Россия и др. (Качру, Б. Б. Модели вариантов английского языка, неродного для его пользователей / Б. Б. Качру // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – Вып. 1. – № 53–54. – С. 175–196).

Эти локальные варианты английского языка обладают своими лингвистическими признаками, отличающимися от их прототипного британского варианта английского языка, и поэтому представляют определенные трудности для восприятия представителями других культур. Эти трудности обусловлены фонетическим акцентом говорящих, использованием национально-окрашенных слов (например, нарицательных слов-реалий), грамматическими отклонениями от стандартных норм, спецификой невербальных средств общения (мимика, жесты) и др.



Пример из практики

Для индийского варианта английского языка типичными являются формы множественного числа существительных, которые считаются неисчисляемыми в стандартном английском: *advices*, *furnitures*, а также глагольные формы с *would* для обозначения реального будущего времени. В корейском английском характерным является добавление гласных к концу слова: *luggage* как *luggagi*, а в японском английском – разделение в слове согласных, стоящих рядом, с помощью гласных: *product* как *peroducuto*. В немецком английском *think* произносится как [sink], а во французском английском звук [l], например, в слове *hotel* смягчается.

Данные фонетические особенности не влияют на понимание, в то время как использование лексических единиц, появившихся из языков местного населения и английских новообразований, а также слов, которые подверглись изменениям и получили новое значение под влиянием национального языка, или буквальный перевод идиоматических выражений, могут вызывать определенные трудности в ходе межкультурного общения.



Пример из практики

В индийском английском *sahib* – *сагиб* (господин, уважительное обращение к европейцу), *nabob* – *европеец, разбогатевший в Индии*, *bou* означает *личный слуга любого возраста*, *grass-widow* – *незамужняя женщина* и т.п.

Сегодня уже не представляется возможным говорить о едином английском языке, так как он неоднороден, представлен множеством вариантов. Отличительной чертой английского языка как языка межкультурной коммуникации является возможность и способность отражения в нем культур участников коммуникации. Став языком межкультурного общения, английский язык выполняет функцию *транскультуризации* – он выражает не только британскую или американскую культуру, но и способен отражать любую культуру и менталитет говорящих на нем пользователей: австралийцев, японцев, русских, немцев и др. Например, являясь средством общения между китайцами и японцами, английский язык несет информацию об этих контактирующих культурах, отражая именно их ценности и нормы. Общающиеся вовсе не должны основываться на нормах и ценностях англосаксонской культуры, если она не составляет ни предмет, ни контекст коммуникации.

3. Изменение основ обучения иностранному языку как международному

В меняющейся ситуации, связанной с глобализмом и приобретением иностранным языком статуса международного средства общения, происходит пересмотр и изменение основ обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.

На протяжении долгих десятилетий совершенной моделью успешности в изучении иностранного языка являлся так называемый «идеальный носитель языка».

Традиционно под **носителем языка** (native speaker) понимается человек, говорящий на языке своей семьи. Это его первый язык, полученный им в раннем детстве. Носитель языка получает данный язык от рождения в отличие от неносителя, который усваивает язык через систему образования (J. Jenkins, 2007).

Считалось, что носитель определенного языка безупречно владеет этим языком и представляет нормы использования грамматических конструкций, лексики, идиоматических выражений, произношения и словоупотребления.

Неносители языка, в свою очередь, в процессе обучения должны стремиться приблизиться к этой естественной норме. Обучающиеся имитируют речь носителей языка преимущественно по британской и / или американской модели, и, соответственно, культурологический фокус при обучении делается на британскую или американскую культуру.

Концепт идеального носителя языка был положен в основу теории генеративной грамматики Н. Хомского (N. Chomsky, 1965, 1972), который отождествлял владение языком со знанием грамматики, фонетики, лексики. Идеальный носитель языка в его теории абстрагирован от социальных, ситуативных и внеязыковых факторов, то есть существует вне социального и культурного контекста. Н. Хомский применял определитель «идеальный» для характеристики носителя языка как абстрактного конструкта, а не реального человека – пользователя языка. Однако следует отметить, что рождение в языковой среде, это Н. Хомский считал необходимым атрибутом носителя языка, в реальности совсем не означает того, что статус носителя языка будет получен автоматически. Так, ребенок, родившийся в Великобритании в семье иммигрантов из Китая и США, не обязательно автоматически получает статус носителя языка, если общение в семье и обществе будет происходить на другом языке. Поэтому рождение в стране еще не гарантирует возможность выступать в качестве языкового эталона.

Язык, будучи важнейшим средством общения, неотделим от любых проявлений общественной и культурной жизни. Не все носители языка говорят на идеальном стандартном языке: их речь может быть подвержена влиянию местности и порождать территориальные диалекты, может зависеть от социального статуса, возраста, профессии. Диалектальные особенности языка часто могут составлять серьезное препятствие при понимании речи.



Пример из практики

London Accents

Have you ever visited London? If so – did you understand the Londoners' English? I guess you want British people to pronounce words very clearly, and preferably also slowly! Of course this does not happen in real life.

The main 'local' accents that you will hear in London are quite different from each other. The easiest accent for you to understand and the accent that many English

learners try to learn when speaking English is actually not local accent at all. It is Received Pronunciation, or RP, also sometimes called BBC English, or Queen's English, and it is the Standard British accent. It is the accent you will find if you look up the pronunciation of a word in a dictionary.

For example, an RP speaker would say 'Can I have a glass of water, please?' Not many people speak with a pure RP accent these days – not even Prince William! Pure RP can sound rather formal and exclusive.

There are two main accents that are native to London now (apart from all the accents from other countries of course, such as Indian English). The first is the cockney accent, which originated in East London, a predominantly working class area – but in fact it is widely spoken all over London and the south east of England. Visitors to Britain find this accent very hard to understand, because some letters are not pronounced, especially T and H, and some vowel sounds are different. For example, a cockney speaker would say, 'Can I have a glass of water, please?' In this sentence, the red letters are not pronounced at all! It is called a 'glottal stop'. 'Bri'ish' shortened from the standard 'British'. 'Sor'of' for 'sort of'. The vowel sounds are also quite different, for example, please with an /ɪ:/ sound, instead of please with an /i:/ sound. Another feature of the cockney accent is that /θ/ is pronounced as /f/. So a cockney speaker says 'free' instead of 'three'.

The second main accent in London was only given a name in 1984. It is called Estuary English, because it is mainly spoken in the areas near the Thames (the Thames Estuary area). An Estuary English accent has some features of Standard English, or RP, and some features of a cockney accent. This accent is very widely used, especially among people under 60 years old, as people of all social classes mix together much more than they used to. A person with an Estuary English accent sometimes drops the letter T, or the letter H, for example, but not always. They tend to use mostly RP vowel sounds. For example, they may say 'Can I have a glass of water, please?' In this sentence, only the T is dropped, or in other cases it may be pronounced as a /d/ – for example 'Can I have a glass of water, please?'

(<https://www.dailystep.com/en/blog/london-accent-estuary-cockney-and-rp>)

Следует отметить, что обучение иностранному языку как языку международного общения будет существенно отличаться от обучения одному из его вариантов. Наиболее эффективной является образовательная модель усвоения иностранного языка, основанная не на носителях языка, а на

его функциональных пользователей. То есть цель обучения заключается не в овладении одним, двумя или более языками, взятыми в изоляции, не приближение к речи носителей этого языка через имитацию, принятие их культурных ценностей при доминировании акцента сугубо на нормативность, а в поликультурном и плюрилингвальном развитии обучающихся, формировании у них способности и готовности к успешному бесконфликтному межкультурному коммуникативному взаимодействию с представителями других культур на иностранном языке, учитывая лингвокультурные особенности речи своих собеседников, адаптируясь к ним, а также умея посвящать в глубины собственной культуры. При этом предполагается не игнорирование нормы, а рассмотрение ее как вариативного и динамичного явления.

К концептуальным основам обучения иностранному языку как средству межъязыковой и межкультурной коммуникации относится следующее:

➤ **Языковое разнообразие.** Изучая иностранный язык, обучающиеся должны знакомиться не с его единственным стандартным вариантом, представляющим абстрактного носителя языка, а осознавать разнообразие живых вариантов языка. Формирование у обучающихся языковой осведомленности в языковой вариативности позволит подготовить их к встрече «инаковости», будет способствовать развитию у них толерантности к многозначности, сократит степень неопределенности, которая возможна при использовании разных вариантов одного и того же языка. Изучение языковой вариативности будет способствовать также расширению лингвистического и общего кругозора обучающихся, развитию у них языковой наблюдательности. Для расширения лингвистического содержания обучения английскому языку как международному следует предлагать обучающимся для анализа образцы звучащей речи не только исконных носителей языка, но и представителей внешнего и расширяющегося круга его пользователей, для которых он является вторым или иностранным языком. Таким образом обучающиеся могут познакомиться с акцентными особенностями вариантов английского языка разных стран, с культурой данных стран. Источником сведений о локальном варианте английского языка того или иного региона может служить местная англоязычная пресса (например, «The Times of India» (Индия), «South China Morning Post» (Гонконг), «Daily News Egypt» (Египет) и т.д.), которую можно использовать в качестве аутентичного материала для

чтения и обсуждения. В качестве учебных материалов могут использоваться также тексты, написанные авторами, для которых английский язык не является первым / родным. С помощью своего варианта английского языка они передают ту реальность, в которой живут, те чувства и эмоции, которые у них возникают. Такие тексты являются источником этнографических сведений.

➤ **Культурная вариативность содержательного компонента обучения иностранному языку.** При изучении иностранного языка как международного средства общения (vs конкретного варианта языка) в центре внимания должна находиться культура не только одной страны, а обучающимся следует предоставить возможность ознакомиться с широкой палитрой культур стран изучаемого языка и их вкладом в мировую культуру. Обучающиеся должны быть знакомы с культурными традициями своих собеседников, которые могут быть представителями внутреннего, внешнего или расширяющегося круга. Поскольку рассмотрение каждой страны и ее культуры не представляется возможным, изучение нескольких стран из каждого круга позволит обучающимся увидеть культурное многообразие, наблюдаемое в среде англоговорящих стран сегодня, будет способствовать лучшему пониманию мира в целом. Важность представляет включение в содержание обучения таких тем, как всеобщий мир, защита окружающей среды, проблемы расизма и дискриминации, защиты прав национальных меньшинств, также распространенность изучаемого иностранного языка в современном мире, языковая неоднородность стран изучаемого языка (например, Великобритании и США), защита исчезающих языков на планете и другие важные вопросы в сфере глобального образования.

➤ **Широкая представленность норм и ценностей родной культуры в содержании обучения иностранному языку.** Овладение межкультурной коммуникативной компетенцией невозможно без восприятия «чужого» взгляда на себя, осознания особенностей родной культуры. В ходе усвоения иностранного языка и культуры обучающиеся, выходя за границы своей культуры, ни в коем случае не «уходят» из нее, то есть не происходит процесса аккультурации или ассимиляции. В ходе межкультурного взаимодействия происходит рефлексия системы собственных культурных ценностей, сравнение их с ценностями другой культуры, что является основой успешного взаимопонимания.

Поэтому в обучении языку международного общения важно создавать условия для контрастивно-сопоставительного изучения родной для обучающегося и иных культур (проведение языковых и культурных аналогий, противопоставлений, обобщений, сравнений). Следует использовать учебные материалы, в которых содержится информация о родной культуре с целью дать возможность обучающимся выступить в качестве культурных субъектов и полноценных представителей родной страны и культуры. Необходимо развивать у обучающихся умения сравнивать факты и явления родной и изучаемой культур на иностранном языке, также выражать собственные взгляды и ценности, которые являются неотъемлемой частью их родной культуры.

➤ **Формирование социокультурных стратегий.** Особую роль при овладении языком международного общения следует отводить развитию умения применять социокультурные стратегии, позволяющие обучающимся: а) переносить опыт общения и использования языка, сформированный на материале одной культуры, на другие культуры в новых ситуациях общения и б) преодолевать межкультурные барьеры, неизбежно возникающие при коммуникативном взаимодействии с представителем другой культуры.

Таким образом, обобщая обсуждаемые в данной лекции вопросы, необходимо отметить, что описанные выше особенности обучения иностранному языку как международному средству общения существенным образом расширяют представления об общеобразовательной и воспитательной ценности учебного предмета «Иностранный язык». Наряду с другими предметами филологического профиля, иностранный язык содействует воспитанию обучающихся в контексте диалога культур, способствует созданию у них целостной картины мира, развитию критического мышления, мировосприятия, ценностных ориентаций.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
2. Качру, Б. Б. Модели вариантов английского языка, неродного для его пользователей / Б. Б. Качру // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – Вып. 1. – № 53–54. – С. 175–196.

3. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 463 с.
4. Прошина, З. Г. Контактная вариантология английского языка : Проблемы теории. World Englishes Paradigm : учеб. пособие / З. Г. Прошина. – М. : Флинта : Наука, 2017. – 208 с.
5. Crystal, D. Global Understanding for Global English / D. Crystal // Global English for Global Understanding. Summaries of the International Conference. – М., 2001. – Р. 3.

Лекция 3

СВЯЗЬ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

1. Методика обучения межкультурному иноязычному общению и педагогика.
2. Методика обучения межкультурному иноязычному общению и психология, а также смежные с ней науки.
3. Методика обучения межкультурному иноязычному общению и лингвистика, а также смежные с ней науки.

Сложность и многогранность процесса обучения межкультурному общению на иностранном языке требует привлечения множественных знаний из различных предметных областей.

Среди наук, связанных с методикой, выделяют следующие: педагогика, психология, лингвистика, социология, страноведение, лингвострановедение, лингвокультурология, социолингвистика и др.

1. Методика обучения межкультурному иноязычному общению и педагогика

Будучи частной дидактикой, методика тесно связана с педагогикой.

Педагогика – «наука, изучающая закономерности и целенаправленную практику обучения и воспитания человека, приобщение человеческих существ к жизни общества, связанные с этим педагогические процессы и педагогическую деятельность» (Педагогика : учеб. пособие для бакалавров / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Юрайт, 2015. – 511 с.)

Из педагогики методика заимствовала многие понятия и положения: представление о принципах, процессе обучения и его закономерностях, методах и организационных формах обучения и др.

Главные категории педагогики – *обучение, образование, воспитание, учение, развитие, усвоение* – стали определяющими и для методики, хотя многие педагогические понятия в методике обучения иностранным языкам получили свое новое содержание.

Процесс (от лат. *processus*) **обучения иностранному языку** – это дидактическое взаимодействие учителя и обучающихся в межкультурном контексте, в ходе которого происходит усвоение целого комплекса знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых для активного участия в жизни современного поликультурного и многоязычного общества.

Существует две точки зрения на роль участников образовательного процесса. Первая предписывает учителю центральную и доминирующую роль: он владеет предметом, планирует учебную деятельность, осуществляет целеполагание, выбирает методы и средства обучения, оценивает результаты. В другой системе отсчета, более «демократичной», учитель и ученик – оба главных участника образовательного процесса. Учитель и ученик играют активные роли.

В гуманистически ориентированной педагогике доминирует вторая модель, согласно которой в центре образовательной системы – учитель и ученик в их взаимодействии. Главная роль отводится ученику и его потребностям, он получает новое название – *обучающийся* – в соответствии со своей активной ролью субъекта деятельности. Этот термин закреплён в нормативных документах по образованию.

Поскольку целевым ориентиром языкового образования выступает подготовка независимого компетентного пользователя иностранного языка, то есть *субъекта межкультурной коммуникации*, важность представляет развитие личности обучающегося в целом, как в его когнитивном (интеллектуальном) аспекте, так и в его эмоциональном и волевом аспектах. Поэтому овладение способностью к межкультурному общению на иностранном языке представляет собой результат собственной деятельности обучающегося, который должен брать на себя определенную долю ответственности за результат обучения.

Функциональные *роли учителя* иностранного языка в межкультурной образовательной парадигме существенно меняются. Он не доминирует, а координирует процесс обучения, косвенно направляет и поддерживает поиск знания, облегчает этот процесс, поддерживает самостоятельное обучение, за которое ответственность несет сам обучающийся. И если раньше культивировалась роль учителя как информатора, источника знаний

(И. А. Зимняя), эксперта по странам изучаемого языка, который передавал «достоверные» страноведческие знания и показывал способы познания иной лингвокультуры, то сегодня уже стало неэффективным обучение иноязычной культуре как набору сведений.

Для учителя иностранного языка, по мнению зарубежных исследователей (W. Hackl, M. Langner), характерна роль *модератора*, который, работая в учебной группе, предоставляет свои знания, собственный опыт, чтобы активизировать самостоятельное познание и рефлексию обучающихся. Таким образом учитель руководит деятельностью обучающихся, а не «подменяет» ее. Основное назначение учителя иностранного языка не в том, чтобы сообщать известные ему сведения о культуре, быте, традициях, особенностях образа жизни представителей иных культур, а, главным образом, в том, чтобы научить школьников добывать эти знания, исследовать то или иное социокультурное явление, делать самостоятельные выводы, а приобретенные знания и умения применять в жизни.

Учитель одновременно регулирует процесс обучения, а также стимулирует самостоятельную вербальную и мыслительную деятельность обучающихся, моделируя ситуации, в которых они действуют автономно.

Важность представляет *инсентивная* (в терминологии А. А. Реан) функция, когда учитель выступает как «энергизатор» (Е. И. Пассов), побуждающий обучающихся к определенной деятельности. Учитель не дает готовые ответы, а *побуждает* обучающихся задавать вопросы, сравнивать, самостоятельно добывать информацию, искать собственный путь решения проблемы, интегрировать новое знание в уже существующую схему, критически оценивать свои учебные достижения.

Через реализацию данной функции учитель иностранного языка пробуждает интерес, желание к открытиям, способствуя тем самым самостоятельному продвижению обучающихся в понимании особенностей иной культуры и осознанию себя как носителя собственной культуры.

Учитель участвует в учебно-познавательной деятельности как равноправный член группы, предлагает и направляет совместный поиск. Для учителя важно понимать и убедить обучающихся, что при рассмотрении вопросов, связанных с межкультурным пониманием, не всегда есть один, подходящий для всех ответ. Особую ценность представляет каждый, из множества возможных, личный ответ конкретного обучающегося. Через

инсентивную функцию обеспечивается обратная связь, поскольку учитель, в свою очередь, через «иной, другой взгляд» своих учеников может узнать что-то новое и о своей культуре, и о своем языке.

Наиболее эффективными в образовательном процессе являются *партнерские отношения* участников педагогического взаимодействия. Для таких отношений характерно соблюдение психологической безопасности партнера по деятельности обучения и принятие партнера, признание его уникальности. Для создания партнерских отношений учителю следует воздерживаться от оценочных суждений, как позитивных так и негативных, по поводу личности обучающегося, а также признавать его мотивы, чувства, способы действия, манеру говорить, жестикулировать и т.п.

Стиль поведения учителя в процессе обучения межкультурному общению характеризуется как:

- помогающий обучающимся;
- организующий общение;
- общительный;
- внушающий уважение и доверие;
- терпимый к мнениям школьников;
- снисходительный к ошибкам обучающихся;
- имеющий чувство сопереживания своим обучающимся.

Отражением такого поведения учителя является поведение его обучающихся, у которых формируются такие качества, как:

- желание вступить в контакт;
- желание взаимодействовать в коллективе сверстников;
- терпимость к мнению другого;
- уважение к представителю другой культуры и его традициям, обычаям;
- отсутствие страха перед ошибками, допускаемыми во время общения;
- использование всех имеющихся коммуникативных средств с целью реализации того или иного коммуникативного намерения.

2. Методика обучения межкультурному иноязычному общению и психология, а также смежные с ней науки

Психология раскрывает закономерности развития и формирования психической деятельности живых существ.

Из психологии методика получает сведения об особенностях усвоения языка, характере формирования знаний, речевых навыков, умений, индивидуально-психологических особенностях обучающихся, которые следует учитывать в процессе обучения.

Психология дает учителю иностранного языка представление о *мотивах* овладения языком, видах и роли памяти в обучении, личностных особенностях обучающихся с точки зрения характера учебной деятельности.

Мотивы школьников в изучении иностранного языка могут быть различными. Например:

➤ Мотивы самоопределения: иностранный язык повысит мой социальный статус; иностранный язык пригодится в моей будущей профессии; владеть иностранным языком престижно.

➤ Мотивы познавательные: я хочу узнать больше о странах изучаемого языка, культуре народов, говорящих на нем; посредством языка хочу проникнуть в новый незнакомый мир.

➤ Мотивы узкопрактические: я хочу слушать музыку; общаться со сверстниками по Интернету, писать e-mail друзьям, знакомым из других стран; хочу понимать иностранный язык во время экскурсий; слушать радиопередачи, смотреть фильмы на иностранном языке; читать журналы и газеты в Интернете; читать художественную литературу на иностранном языке.

➤ Мотивы достижения: я учу иностранный язык, так как хочу иметь хорошие отметки; данный иностранный язык нужен мне для поступления в учреждение высшего образования.

➤ Мотивы идентификации: я изучаю иностранный язык, потому что на нем поет моя любимая музыкальная группа и я хочу понимать тексты ее песен.

➤ Мотивы саморазвития: я работаю над собой, над своим духовным развитием, иностранный язык служит средством для духовного обогащения и общего развития человека.

Иногда говорят о *внутренней (интринсивной)* и *внешней (экстринсивной)* *мотивации* при изучении иностранного языка.

Внутренняя мотивация обучающегося связана с получением положительных эмоций от уроков иностранного языка: получаемые знания укрепляют уверенность в себе; обучающемуся нравится декламировать стихотворения, петь песни, читать и понимать иностранную литературу.

Внешняя мотивация обучающегося проявляется в интересе к иноязычной культуре и достижениям стран изучаемого языка, которые получили мировые масштабы (наука, техника, медицина); возможность быть переводчиком, так как это престижно; желание работать в представительстве иностранной фирмы, так как это престижно и др.

Учителю необходимо знать мотивы учебной деятельности обучающихся и по возможности их расширять.

Важными для методики являются также ценнейшие сведения о *памяти* обучающихся, которая является одним из необходимых условий усвоения языка. Память выполняет две взаимоисключающие функции: с одной стороны, запоминания и воспроизведения, с другой – забывания. Замечено, что забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала и, если изученный материал не подкреплять повторением, то через пять дней в памяти остается 25 % информации. Запоминание улучшается при условии включения нового материала в систему уже осмысленных связей. Запоминание вовлекает все сферы жизнедеятельности человека: аффективную, телесную, когнитивную. Следовательно, в обучении иностранному языку важно развивать и применять различные виды памяти: аффективную, эмоциональную, двигательную, зрительную, слуховую, образную, словесно-логическую. Следует постоянно использовать виды памяти по срокам их действия: мгновенную, кратковременную, оперативную, долговременную.

Большое значение для овладения иностранным языком имеет также применение видов памяти, связанных с *произвольным* и *непроизвольным* вниманием.

Произвольное внимание отличается активным характером, осуществляется усилием сознательных намерений субъекта и, следовательно, требует энергетических затрат.

Непроизвольное внимание более продуктивно для процессов запоминания, фокусирует усилия на выполнении интересной для обучающихся задачи. В данном случае нет специальной установки на запоминание. Оно осуществляется непроизвольно, без затраты специальных усилий, и материал попадает в долговременную память.

В психологии доказано, что лучше запоминается незнакомое и интересное. Запоминаются реалии, то есть предметный мир. Действия запоминаются лучше, чем оценки, а начало высказывания – лучше, чем конец. Интересное, увлекательное по сравнению с повседневным, известным увели-

чивает возможности запоминания в 2,5 раза. Если для произвольного запоминания открыт один канал, то при произвольном – все каналы открыты.

Для теории и методики обучения межкультурному иноязычному общению на иностранном языке важность представляют данные этнопсихологии.

Этнопсихология изучает особенности психического склада различных рас и народов, а также вопросы межэтнических отношений.

Например, уникальность психики японцев определяется исторической изоляцией, перенаселенностью Японии. Сконцентрированные в крупных агломерациях городов, японцы выработали сложные социально-психологические формы взаимодействия, которые привели к возникновению феномена под названием «общество-паутина». В таком обществе его члены жестко взаимосвязаны строгой иерархией моральных и социальных обязанностей. Этнопсихологические особенности японцев не позволяют им первыми начинать разговор, торопиться с принятием решений, которые обсуждаются коллегиально и, как правило, отсроченно. В Японии принято считать, что каждый сам должен понять, о чем действительно думает его собеседник. Японец не видит ничего страшного в том, что мысли высказаны не до конца. Для него важнее особенности этикета, вежливость речи, которые ценятся выше, чем смысл и доходчивость сказанного.



Пример из практики

Chinmoku, Sontaku and the Uses of Silence

The Japanese, as a homogeneous, “high-context” society – in contrast to “low-context” societies in Western Europe and the Americas – share an almost infinite number of common assumptions about life. Thus, many of those assumptions need not be stated, and communication can take place with a minimal amount of explanation. The Japanese can get by with using fewer words. Or, perhaps, no words at all. Thus, silence (*chinmoku* in Japanese) can reveal as much as speech, and the artful use of silence in Japanese communication is one of the subtleties of Japanese culture. But it can also be used to obscure, and silence and other non-verbal subterfuge has its dark side – as well as its profound effects.

With much understanding already baked-in to any given conversation, the Japanese can communicate what is required or desired by speaking indirectly, or not at all. *Chinmoku* is a powerful form of communication, reflecting the Japanese appreciation for the value of simple silence. Or it may just seem simple to the outsider; to the Japanese, silence can be loaded with meaning. From Zen Buddhism, in which silence holds the secrets of existence – indeed, language is considered inadequate to expressing real truth – to deep cultural tropes that characterize those who speak as more shallow and common than those who maintain silence – *mono ieba kuchibiru samushi aki no kaze* (“it is better to leave many things unsaid”) is a popular Japanese proverb – silence isn’t empty and it isn’t meaningless.

While in the West, people seem in a hurry to fill every pause with talk, and aren’t shy about disagreeing with another, the Japanese are comfortable with silence and do not run from it. But there is a flip side to this comfort with silence; the Japanese are generally *not* comfortable with confrontation, and will avoid direct contradiction of another’s position merely to avoid disagreement.

There is a subtext here: the Japanese preoccupation with maintaining harmony (*wa*). Japanese will often talk around a topic, certainly when it comes to his or her own opinion, largely in order to maintain this harmonic equilibrium. Japanese society and manners and especially language are all built around the desire to maintain *wa*, particularly as regards the social group, at nearly any cost.

A related concept is captured by the current vogue word *sontaku*, a previously obscure word that was chosen as the top buzzword of 2017 by the publisher Jiyukokuminsha. *Sontaku* literally translates as “guess” or “speculate” but is better explained by the phrase “*gyokan wo yomu*,” which evokes a familiar English expression: it means the ability to “read between the lines.”

(<https://japanology.org/2019/03/chinmoku-sontaku-and-the-uses-of-silence/>)

В корейской культуре с высокой дистанцией власти высоко ценится статус. Различия в статусе и возрасте строго соблюдаются даже в кругу семьи, где младший брат не может назвать старшего по имени. Для этой цели существует специальный термин родства *hyeng* (старший брат). Обращение по имени ограничено очень узким кругом ситуаций: оно допускается среди детей, при обращении родителей к детям, старших братьев / сестер к младшим и среди близких друзей одного возраста. Если друзья познакомились, будучи взрослыми, они могут даже не знать имени друг друга. Вместо имени

они используют формулы обращения, содержащие информацию о статусе, профессии, возрасте или другие социальные характеристики: *профессор, директор, учитель* или *отец / мать того-то*.



Пример из практики

I remember one experience that is related to treating all people in the same way. One day I went to pick up my seven-year-old son John from school. He was in Grade 1 and I was amazed to see him talking to a couple of ladies who appeared to be mothers of his friend. It looked very strange to me. This kind of scene would not be observed in a Korean school setting. In Korea, children are not treated in the same way as adults are. Adults do not really think that a child at the age of seven can take part in conversation. Of course they talk to young children, but not in the same way as those ladies did who talked to John? Paying full attention and listening actively, nodding and laughing when John was talking to them. I saw they were treating him as if he was one of those with whom one can have a conversation. In Korea, people would treat children who are at that age in a somewhat different way, at least in that context. In the car, when I asked John (in Korean) who the ladies were, he said: 'Oh, you mean Jennifer?' I said 'No! I'm not talking about one of your friends, I mean that lady (acwumma) whom you were talking to'. He said: 'Yes, she's Jennifer'. I fell silent, feeling quite awkward, then said: 'Oh, okay'. I felt very odd about him calling that lady who seemed to be my age by her first name. Perhaps I expected him to say something like 'someone's mother'. Even though I already knew then that in this culture everyone is referred to by their first name, it was uncomfortable for me hearing a seven-year-old boy call a lady around the same age as his mother by her first name.

(Kyung-Joo, Y. My Experience of Living in a Different Culture : The Life of a Korean Migrant in Australia / Y. Kyung-Joo // Translating Lives : Living with Two Languages and Cultures / eds M. Besemers, A. Wierzbicka. – St. Lucia, 2007. – P. 121–122)

3. Методика обучения межкультурному иноязычному общению и лингвистика, а также смежные с ней науки

Лингвистика представляет собой научную дисциплину, базовую для методики обучения иностранному языку.

Лингвистика (языкознание) – наука об общих закономерностях строения и функционирования человеческого языка.

Лингвистическое содержание обучения иностранному языку воплощается в аспектах языка (фонетике, графике и орфографии, лексике, грамматике), в структурах и жанрах речи (устный диалог, устный и письменный монолог, дискурс). Лингвистика дает представление:

- об объекте обучения (язык – речь – речевая деятельность);
- о возможностях применения моделей предложения в качестве единицы обучения, что используется при отборе и описании лингвистического материала в учебных целях, при организации занятий с применением моделей;
- о взаимодействии между изучаемым и родным языком в процессе изучения иностранного языка, которое может быть положительным (транспозиция), например, перенос умений читать на родном языке, и отрицательным (интерференция), например, когда переносятся правила слово- и формообразования из родного языка в изучаемый, что является причиной ошибок.

▼ Мнение специалиста

По мнению известного советского языковеда, педагога и методиста Л. В. Щербы, «методист-языковед <...> должен хорошо знать тот язык, которому обучает, но, кроме того, быть лингвистом-теоретиком, в полном смысле этого слова».

Для современной методики обучения межкультурному иноязычному общению особый интерес и важность также представляют данные научных дисциплин, которые появились на стыке лингвистики и других наук, например, социологии и лингвистики (социолингвистика), психологии и лингвистики (психолингвистика), страноведения и лингвистики (лингво-страноведение), культурологии и лингвистики (лингвокультурология).

Социология – это наука об обществе как целостной системе.

Развитие языка и мотивы его изучения во многом определяются экономическим и социальным уровнем общества. В качестве главных причин для изучения современных языков как новых выступили повышение свободы передвижения населения, развитие идей толерантности, взаимопонимания и сотрудничества, тенденций к преодолению предрассудков

и дискриминации. Советом Европы активно разрабатывается концепция многоязычия, суть которой не в декларированном знании нескольких языков, а в увеличении числа языков, предлагаемых для изучения, в поощрении возможности изучать несколько языков.

Однако данные социологии используются в методике опосредованно, в частности через **социолингвистику**, которая изучает причинные связи между языком и жизнью общества.

Социолингвистика – наука, исследующая обусловленность языковых явлений и языковых единиц социальными факторами: с одной стороны, условиями коммуникации (временем, местом, участниками, целями и т.п.), с другой стороны, обычаями, традициями, особенностями общественной и культурной жизни говорящего коллектива.

Предметом изучения социолингвистики является лингвистическая вариативность высказывания в зависимости от социального уровня или роли собеседника. Кроме этого, социолингвистику интересуют вопросы билингвизма, языковых конфликтов, проблема витальности (жизненности) многочисленных языков, а также причины потери, порчи, изменения одного языка под влиянием другого (аттриция) на индивидуальном и социальном уровнях. В особую область социолингвистики выделилась социальная диалектология, изучающая социально-классовую, возрастную, профессиональную дифференциацию языка. Все эти социальные факторы являются важными для успешной межкультурной коммуникации.

Данные социолингвистики представляют особую значимость для формирования у обучающихся в процессе обучения иностранному языку социальной компетенции, то есть способности вступать в коммуникативные отношения с другими людьми, что требует от человека способности ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Психолингвистика в отличие от традиционного языкознания занимается изучением речи, а не языка, исследованием того, как существует речевой субъект, то есть вводится принципиально новый фактор – фактор говорящего человека (*homo logiens*), а также фактор ситуации (речь всегда осуществляется в какой-то определенной ситуации).

Для методики чрезвычайно важны данные психолингвистики относительно природы взаимоотношений языка и сознания, речи и мышления.

В рамках психолингвистических исследований разработана универсальная модель порождения речевого высказывания. В основе этой модели лежит концептуальная идея «внутреннего программирования» при порождении речи. Так, толчком к созданию высказывания всегда является мотив, то есть потребность выразить, передать определенную информацию для решения конкретной коммуникативной задачи. Далее определяется общий замысел говорящего: о чем надо сказать (предмет высказывания и его тема) и что именно надо сказать об этом предмете (ситуации, факте, явлении определенной действительности – рема). Замысел в сознании сначала существует не в словах, а в виде образов, представлений, в виде «кода внутренней речи». Далее следует этап внутреннего программирования – построение некоторой схемы высказывания (тоже во внутренней речи). Потом происходит лексико-грамматическое развертывание высказывания. Отбираются слова (реже – целые словосочетания), строятся соответствующие грамматические конструкции предложений. Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его реализации «во внешней речи».

Учитель иностранного языка должен хорошо знать основные механизмы, лежащие в основе порождения и восприятия речи, обеспечивать обучающихся конкретными ситуациями общения, в рамках которых у них возникает потребность вступить в общение и актуализируется речемыслительная деятельность обучающихся.

Кроме того, для теории и методики обучения межкультурному общению на иностранном языке большое значение имеет накопленный в психолингвистике обширный фактический материал страноведческого и этнокультурного характера. Эти данные содержатся в научных работах, посвященных исследованию языковой картины мира.

Языковая картина мира – представления человека о мире, что выражается через систему языковых концептов. Концепт является основной единицей национального менталитета.

Каждый народ по-своему видит окружающую действительность, и этот факт находит отражение в языке.



Пример из практики

В русском языке *завтрак* – это предположительно «оставленное на утро или на завтра»; в английском (*breakfast*) и испанском (*desayuno*) – «нарушение поста, воздержания»; в немецком *Frühstück* – «ранний кусок», *Morgenbrot* – «утренний хлеб»; в турецком языке слово *завтрак* (*kahvalti*) означает «перед кофе». В английском языке нет слова *сутки* – данное понятие передается словосочетанием *twenty-four hours* или *day and night*, *полтора часа* передается словосочетанием *an hour and a half* или *ninety minute*, *полтора года* – *eighteen months*. В русском языке отсутствуют эквиваленты английских слов *tonight* (сегодня вечером), *fortnight* (две недели). По-разному воспринимаются и части суток. У англичан *morning* – это период от полуночи до полудня, *три часа ночи* и даже *час ночи* переводятся соответственно как *three o'clock in the morning* и *one o'clock in the morning*. Слово *night* означает период, который в русском языке соответствует второй половине вечера (примерно 9–12 часов). Поэтому в приглашении *How do you fancy coming out on Saturday night for my birthday?* речь идет о праздновании дня рождения вечером, а не ночью.

Существует огромное количество ассоциативных словарей разных языков. Информация об ассоциациях имеет ярко выраженный национально-культурный характер и рассматривается в настоящее время как часть межкультурной коммуникативной компетенции.

Паралингвистика (греч. *para* – «около») – раздел языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, передающие совместно с вербальными смысловую информацию в составе речевого сообщения.

Как считают специалисты, лишь 35 % информации в процессе коммуникации передается с помощью языка, а 65 % всей устной смысловой информации может быть передано паралингвистическими средствами: интонацией, жестикуляцией, мимикой, телодвижениями, взглядом, манерой держать себя. Для методики обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации интерес представляет сопоставительный анализ невербальных средств в различных языках, поскольку многие социальные формы невербальной коммуникации имеют этнический характер и часто в разных лингвокультурах не совпадают.



Пример из практики

В Европе здороваются, пожимая руку, в Индии складывают обе руки перед грудью, в некоторых странах кланяются, на Кавказе, когда человек входит в дом, встают.

Смех и улыбка во всех западных культурах ассоциируется с радостью, шуткой, выражением положительных эмоций, а в Японии смех является признаком смущения и неуверенности. Поэтому часто возникают ситуации недопонимания, когда европейский партнер сердится, а японский, смущаясь, улыбается. И если не знать об этих особенностях культуры, то взаимопонимания не получится.

Страноведение – это наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка.

Такие сведения включают информацию:

- о социально-экономическом положении стран и народов, язык которых изучается;
- об обычаях, традициях, культурных ценностях, присущих данным народам.

На занятиях по иностранному языку использование страноведческой информации включается в систему занятий в процессе знакомства обучающихся с содержанием и формами речевого общения представителей иных культур. Эта информация обеспечивает, с одной стороны, познавательные потребности обучающихся и, с другой стороны, их коммуникативные потребности, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции.

На стыке лингвистики и дисциплин культурологического направления возникли две области знания, которые активно «взаимодействуют» с методикой. Это лингвострановедение и лингвокультурология.

Лингвострановедение знакомит обучающихся с культурой стран изучаемого языка и с тем, как она отражается в единицах языка, являющихся объектом усвоения на занятиях. Основатели данной дисциплины Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определили:

«Лингвострановедение исследует язык с целью выявления в нем национально-культурной специфики» (Верещагин, Е. М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров; под ред. и с послесл. Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.)

В обучении иностранным языкам недостаточно просто обеспечить обучающихся страноведческой информацией, необходимо с ней знакомиться посредством языка, который является носителем и источником национально-культурной информации. Это крайне важно с точки зрения формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Различные национальные культуры, хотя и имеют общие черты, во многом не совпадают, что проявляется также в их языках. Поэтому учитель должен вырабатывать в сознании обучающихся понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогий ни в их родной культуре, ни в родном языке.

В процессе обучения иностранному языку учитель может проводить лингвострановедческую работу по объяснению безэквивалентной лексики (обозначений предметов и явлений, характерных для одной культуры и отсутствующих в другой: *kilt, lunch, milkman*); объяснению псевдоэквивалентной лексики (ложных друзей переводчика: *artist, magazine, angina*); проведению лингвострановедческого анализа аутентичных разножанровых текстов, который включает извлечение из текста информации, позволяющей глубже понять фоновые знания о странах изучаемого языка.

Систематическая лингвострановедческая работа со словами и словосочетаниями положительно влияет на формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Лингвокультурология (от лат. *lingua* – язык + культура + ...логия) – это смежная наука, так же как и социолингвистика, лингвострановедение, изучающая взаимосвязь языка и культуры.

Лингвокультурология – филологическая дисциплина, которая изучает определенным образом отобранную и организованную совокупность культурных ценностей, исследует живые коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, опыт языковой личности и национальный менталитет, обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения (Воробьев, В. В. О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. – Т. 2. – Братислава, 1999. – С. 125–126).

Общее направление лингвокультурологических исследований – человек как языковая личность, язык как система воплощения культурных ценностей, культура как наивысший уровень языка, речевое поведение, речевой этикет, текст как важнейшая единица культуры.

В процессе обучения межкультурному общению на иностранном языке важно учитывать *культурные концепты*, поскольку совокупность концептов каждой культуры передает картину мира языковой личности, позволяет узнать систему ценностей представителей иной лингвокультуры, быть толерантным к нормам поведения того народа, язык которого изучается.



Пример из практики

К важным характеристикам понятия *друг* в русской культуре относят следующие обозначения: надежный, закадычный, любимый, сердечный, дорогой. Друг – это очень близкий человек, которому можно доверять и на которого можно положиться (что сразу ограничивает круг друзей до нескольких человек). Иная картина наблюдается в образе мира современных англичан: *friend* – это тот, кого ты знаешь и кто тебе нравится, приятель и просто знакомый (неслучайно у англичан друзей может быть около сотни). В арабской культуре друг (*sadeq*) – это человек, которому веришь, как самому себе; ему, например, можно оставить ключи от дома и попросить позаботиться о жене и детях. Такой друг может быть только один. В корейской культуре слово *chinkwu* (друг) – это человек одного возраста с говорящим. Этим словом нельзя назвать того, кто старше (старших надо уважать и почитать, друзьями они быть не могут) или младше (младших надо опекать).

Таким образом, методика обучения иностранным языкам, которая в своем поступательном развитии опирается на данные многих научных дисциплин, получила ориентиры, позволяющие строить обучение иностранному языку как *диалог культур*, через сопоставление фактов из области художественного творчества, а также образа жизни представителей родной и иных культур.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Верецагин, Е. И.* Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. И. Верецагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.

2. *Воробьев, В. В.* Лингвокультурология : учеб. пособие / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2008. – 337 с.
3. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
4. *Прохоров, Ю. Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение : Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей русского языка иностранцам / Ю. Е. Прохоров. – М. : Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1996. – 93 с.
5. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – 3-е изд. – М. : МГУ, 2008. – 352 с.

Лекция 4

КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

1. Содержание понятия *подход к обучению*.
2. Сущность современных культуроведческих подходов к обучению иностранному языку как средству межкультурной коммуникации.
 - 2.1. Лингвострановедческий подход.
 - 2.2. Лингвокультуроведческий подход.
 - 2.3. Коммуникативно-этнографический подход.
 - 2.4. Социокультурный подход.
 - 2.5. Межкультурный подход.

1. Содержание понятия *подход к обучению*

Подход к обучению иностранным языкам – базисная категория методики, дающая представление о взглядах исследователя языка и обучающего ему как на сам язык, так и на способы овладения им. Являясь компонентом системы обучения языку, подход выступает в качестве самой общей методологической основы овладения языком и раскрывает избранную стратегию обучения, которая служит основанием для выбора методов и приемов обучения.

Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии обучения и с помощью того или иного метода обучения (М. Н. Вятютнев, 1984).

2. Сущность современных культуроведческих подходов к обучению иностранному языку как средству межкультурной коммуникации

В методике обучения иностранным языкам не существует единой, всеми признаваемой классификации подходов к обучению. Сложность и противоречивость представлений о природе языка, а также объекте изучения и обучения позволяет исследователям разрабатывать различные подходы к обучению иностранному языку.

В настоящее время в связи с актуализацией потребностей общества в подготовке молодых людей к межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранному языку особую актуальность представляют культуроведческие подходы, для которых характерна общая направленность на изучение языка как культурного феномена, погружение обучающегося в пространство культуры стран изучаемого языка, расширение знаний о собственной культуре. К ним относятся:

- лингвострановедческий подход (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин);
- лингвокультуроведческий подход (В. В. Воробьев, В. П. Фурманова);
- коммуникативно-этнографический подход (М. Byram, V. Esarte-Sarries, C. Kramsh, C. Morgan, G. Zarate);
- социокультурный подход (В. В. Сафонова, G. Neuner);
- межкультурный подход (Н. Д. Гальскова, Е. Г. Тарева, И. И. Халеева, И. Л. Плужник).

Остановимся подробнее на сущности каждого из них.

2.1. Лингвострановедческий подход

Основоположниками данного подхода являются выдающиеся советские ученые Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин, которые в 70-е годы XX века развили и обосновали мысль о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка, существовавшую не одно десятилетие в прошлом.

К традиционно выделяемым в методике обучения иностранным языкам аспектам (фонетическому, лексическому, грамматическому, стилистическому) авторы данного подхода добавляют еще один – лингвострановедческий. Они определяют его как «аспект преподавания иностранного языка, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных задач лингводидактически реализуется кумулятивная (иначе – накопительная или культураносная) функция языка, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности, и проводится *аккультурация* адресата» (Е. М. Верещагин, 1990, с. 37).

Аккультурация – процесс освоения «чужой» культуры, вхождение в «чужую» культуру, процесс присвоения инокультурным субъектом новой для себя системы сведений; вторичная социализация (Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова, 2008).

Источником лингвострановедческой информации был признан лексический состав языка. Поэтому в рамках лингвострановедческого подхода особое внимание уделяется изучению языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования: эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой лексики, коннотативной лексики (содержащей национально-культурный компонент содержания), фразеологизмов, афоризмов, антропонимов, топонимов, фитонимов, зоонимов, в которых, по мнению лингвистов, и «скрыта» национально-специфическая информация.

Важность представляет разделение понятий безэквивалентной и фоновой лексики. По определению Г. Д. Томахина, *фоновые знания* – это знания, известные всем представителям данной языковой общности. Например, Number 10 (хорошо известный дом, в котором живет премьер-министр Великобритании) используется нарицательно при упоминании о премьер-министре. В каждой культуре есть сведения, известные любому ее представителю и, как правило, не известные представителям других культур. Особая трудность при межкультурном общении возникает тогда, когда определенные факты одной культуры не находят своего отражения в другой. Например, в США существует понятие «drive through shopping» – заказ в закусочных, не выходя из машины. В языковом отношении данный феномен нашел выражение в безэквивалентной лексике. Для передачи смысла данного понятия следует использовать целое предложение. Таким культурным фактам Г. Д. Томахин дал название *культурные реалии*.

Главной особенностью лингвострановедческого подхода является формирование у обучающихся способности анализировать языковые единицы с точки зрения их страноведческой маркированности и, основываясь на данных проведенного анализа, выстраивать линии собственного речевого поведения. В рамках данного подхода разработаны методы и приемы работы с безэквивалентной и фоновой лексикой, которые заключаются в различных вариантах учебного комментирования лексики. В частности, были предложены следующие типологии лингвострановедческих комментариев:

1) *Описательные комментарии*, к которым относятся:

- комментарии, расширяющие лексический фон за счет использования сведений из словаря;
- справочно-исторические комментарии;
- комментарии, содержащие словообразовательные модели.

2) *Описательно-определятельные комментарии* подробно объясняют языковую единицу с использованием сведений из толкового словаря, другой справочной литературы. К ним относятся:

- собственно-изъяснительный комментарий;
- этимологический комментарий;
- контекстуальный комментарий;
- расширенный страноведческий комментарий.

Заслугой лингвострановедческого подхода явилось уточнение в новых условиях одного из ведущих общедидактических принципов – взаимоотношения иностранного и родного языков обучающихся. В качестве обязательного методического принципа признавалось требование учета национальной культуры обучающихся, учета их родного языка, который может обеспечить позитивный перенос некоторых умений и навыков (его необходимо стимулировать), а также явиться источником языковой интерференции, тормозящей обучение (ее надо предупреждать).

Особое внимание при лингвострановедческом подходе уделяется вопросам отбора страноведческих текстов, развитию умений лингвострановедческого чтения.

Критериями отбора таких текстов являются следующие:

- страноведческое наполнение (объем страноведческих сведений);
- степень современности текста (отражение актуальной культуры);
- принцип актуального историзма (включение исторических сведений, известных всем носителям языка);
- типичность отражаемых фактов.

Одной из основных целей лингвострановедческого подхода к обучению иностранному языку являлось обеспечение межкультурного общения и взаимопонимания между партнерами. Учитель, по мнению авторов данного подхода, лишь тогда может считать себя профессионально образованным, когда им всесторонне изучена культураносная и культуropriобщающая функция преподаваемого языка и когда практически освоена методика реализации данной функции в образовательном процессе. Лишь при этом условии язык сыграет свою роль передатчика национальной культуры (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1990).

Однако являясь «родоначальником» современных культуроведческих подходов, лингвострановедческий подход рассматривает национальную спе-

цифику в большей степени на уровне лексического состава языка, а национальные особенности культуры изучаемого иностранного языка, которые необходимо учитывать в процессе обучения, проявляются не только в языке.

Как показывают исследования в области межкультурной коммуникации, для обеспечения эффективного общения на иностранном языке в современных условиях необходимо учитывать (помимо национальной специфики лексики) также такие параметры, как традиции, обычаи, верования, обряды, принятые в иной культуре, бытовую культуру, повседневное поведение, привычки, обусловленные ценностными ориентациями представителей иных культур.

2.2. Лингвокультуроведческий подход

Данный подход более четко отражает взаимосвязь языка и культуры, научно обосновывает включение культуры в теорию и практику обучения иностранным языкам. На основе функциональной модели культуры определяются аспекты обучения иностранному языку: *когнитивный* – как сумма знаний и фактов, позволяющих получить систематизированное и полное представление о культурной реальности, *коммуникативный* – как усвоение правил речевого и неречевого поведения в условиях иноязычного культурного контекста, *аксиологический* – как понимание системы традиций, культурных ценностей и норм (В. П. Фурманова, 1993). Так, в лингвокультуроведческом подходе расширяется понятийное и тематическое наполнение культурного компонента обучения иностранному языку.

Большое внимание уделяется обогащению обучающихся знаниями из области системы культурных ценностей, связанных с человеком и его деятельностью, и выраженных в языке (В. В. Воробьев, 1996). Объектом усвоения при этом являются не факты и реалии другой культуры, а фоновые знания жителей стран изучаемого языка, представленные в их языковом и когнитивном сознании. Такие знания связаны с религией, культурой, обычаями и бытом.

При этом носителями культурно значимой информации выступают: безэквивалентные языковые единицы (реалии, лакуны, фоновая лексика, культуремы, лингвокультуремы); пословицы, поговорки, афоризмы как выражители национальных ценностей народа, говорящего на данном языке; речевой этикет, отражающий национально специфические и социально обусловленные правила поведения; стереотипы, эталоны, символы, а также паралингвистические средства общения, принятые в иной культуре.



Пример из практики

Наличие слова *privacy* в английском языке свидетельствует о важности называемого им понятия для английской – шире – англосаксонской культуры. По мнению исследователей, данное понятие несет в себе идеологию, взгляд на мир, образ жизни, тип отношений, устанавливает нормы и правила поведения. Понятие *privacy* подразумевает особую пространственную организацию вокруг личности: это право на невмешательство в личное пространство человека, а также ограничение проникновения в его коммуникативное пространство. Имплицитно эта идеология находит отражение во многих английских пословицах: *My home is my castle* (Мой дом – моя крепость); *Good fences make good neighbours* (Хорошие заборы – хорошие соседи); *Love your neighbor, yet pull not down your fence* (Соседа люби, но забор не сноси); *A good neighbor is a fellow who smiles at you over the back fence, but doesn't climb over it* (Хороший сосед – это тот, кто улыбается тебе через забор, но не перелезает через него) и др. Русские пословицы отражают иные ценности и свидетельствуют о коллективистской ментальности русского народа, о значимости общения, неизбежности и необходимости контактов: *Не имей сто рублей, а имей сто друзей*; *На миру и смерть красна*; *Гора с горой не сходится, а человек с человеком сойдется* и др.

Лингвокультуроведческий подход предполагает объединение двух направлений изучения культуры в контексте обучения иностранному языку: филологического (через слово путем экспликации национально-культурных понятий) и социологического (через изучение культурно обусловленной сущности общения). Другими словами, данный подход ориентирует на целенаправленное соизучение языков и культур в процессе овладения нормами именно межкультурного общения, предполагая не только контрастивно-сопоставительную работу, но и выход в межкультурное общение и применение полученных знаний путем «погружения» в культуру за счет использования аутентичных материалов.

В рамках лингвокультуроведческого подхода обучение иностранному языку осуществляется на основе **сквозной культурологической темы**, являющейся центральным стержнем, вокруг которого происходит группировка содержательного материала (например, «Everyday Life»). Сквозная тема включает в себя несколько **учебных концептов** – самодостаточных, тематически завершенных классов учебного материала (например, «Family»,

«Friends», «School», «Sport», «Hobby»). Каждый учебный концепт организуется на базе определенного **лингвокультурологического поля**, включающего более узкие темы, которые необходимо усвоить обучающимся для адекватного восприятия выбранного фрагмента действительности. Обучение строится по принципу «от культурной единицы», а не от языковой единицы. С учетом лингвокультурологических полей происходит подбор текстов. На их основе осуществляется процесс обучения.

Таким образом, лингвокультуроведческий подход дает возможность отойти от упрощенного фактологического, фрагментарного подхода к ознакомлению обучающихся с определенными аспектами культуры и позволяет обучающимся сформировать достаточно полную картину иноязычной действительности посредством исследования как языкового, так и внеязыкового содержания избранных для изучения культурных сфер. Это, безусловно, повышает эффективность овладения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации.

2.3. Коммуникативно-этнографический подход

Как один из культуроведческих подходов, коммуникативно-этнографический подход получил развитие в зарубежной методике обучения иностранному языку (M. Byram, V. Esarte-Sarries, C. Kramsch, G. Zarate). Основной акцент в нем делается не просто на овладении фоновыми знаниями, а на более глубоком, детальном проникновении в мир изучаемого языка и культуры, развитии у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям, которые отличаются непредсказуемостью, непредвиденностью, вместо преобладающей, как это представлено в других подходах, тренировки в использовании языка в известных повседневных ситуациях. Главным в рамках данного подхода является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей.

Отличительной особенностью коммуникативно-этнографического подхода от других культуроведческих подходов является непосредственное погружение (*иммерсия*) обучающихся в аутентичную языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка. Находясь в ней, обучающиеся выступают *исследователями-этнографами*, изучающими иностранный язык и культуру посредством наблюдения за коммуникативным поведением представителей стран изучаемого языка и общения с ними.

Предполагается, что при коммуникативно-этнографическом подходе изучающие иностранный язык перестают быть пассивными реципиентами готовой информации об иноязычной культуре, они принимают активное участие в ее обнаружении, классификации и анализе. Обучение сводится к овладению реальными приемами и методами выявления и получения данной культуроведческой информации. Используются различные методы этнографии, к которым относятся наблюдение, анкетирование, опрос общественного мнения, интервью.

Метод наблюдения заключается в погружении обучающегося в реальную языковую и социокультурную среду изучаемого культурного сообщества. Обучающийся наблюдает за коммуникативным поведением его представителей, собирает информацию по изучаемой проблематике, проводит ее анализ (совместно с преподавателем и другими обучающимися), интерпретацию, делает выводы.

Анкетирование. Обучающийся-исследователь готовит анкету с вопросами по интересующему его аспекту языка и культуры, предлагает представителям языкового и культурного сообщества ответить на вопросы анкеты, анализирует, классифицирует, обобщает и интерпретирует полученные данные. Анкетирование может проводиться как очно, так и заочно посредством сервисов Интернета или электронной почты.

Опрос предполагает сбор необходимой первичной информации для последующей классификации, обобщения, анализа и интерпретации. Обучающийся сначала создает вопросник по интересующим его аспектам языка и культуры, затем опрашивает по нему респондентов. Опрос также может быть как очным, так и заочным, когда респонденты отвечают на вопросы с помощью сервисов Интернета.

Интервью – личная беседа обучающегося с представителем языка и культуры. Обучающийся готовит вопросы по интересующей проблеме, затем беседует по ним с представителями изучаемого сообщества. На основе результатов беседы делаются выводы.

Главной ценностью и основной чертой коммуникативно-этнографического подхода является воспитание у обучающихся социокультурной восприимчивости, наблюдательности, способности делать определенные заключения после собственных наблюдений и бесед с представителями другого языка и культуры. Самостоятельное исследование иной культуры позволяет обучающимся «рассуждать о своей культуре, оценивать ее,

воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя» (Byram, M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1991. – 232 p.).

Достоинством данного подхода является и то, что в процессе иноязычного общения обучающийся выступает в роли «межкультурного собеседника» (intercultural speaker), а не просто коммуникативного партнера. Для успешного межкультурного общения у него должна быть сформирована не просто иноязычная коммуникативная компетенция, а *межкультурная компетенция*, в структуру которой авторы данного подхода включают:

- знания о культурах различных социальных групп в своей стране и аналогичные знания о стране партнера по межкультурному общению, а также о закономерностях их взаимодействия на индивидуальном и социальном уровнях;
- умения интерпретировать иноязычную культуру, овладевать принятыми в изучаемой культуре поведенческими стереотипами, преодолевать непонимание, выступать в роли культурного посредника;
- желание и готовность вступить в межкультурный контакт, способность к установлению отношений непредвзятости, открытости и заинтересованности друг в друге (Byram, M. Teaching Foreign Languages for Intercultural Competence / M. Byram // Культуроведческие аспекты языкового образования : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Сафоновой. – М. : Еврошкола, 1998. – С. 7–21).

Таким образом, вклад исследователей, стоящих на позициях коммуникативно-этнографического подхода, в развитие идей соизучения языка и культуры заключается в следующем: а) признание необходимости сообщения обучающимся систематизированных знаний о культуре, религии, философии и истории изучаемого языка; б) не только ознакомление с национально-культурными знаниями, но и овладение межкультурной компетенцией; в) развитие умений создавать и использовать систему анализа явлений и фактов культуры для проникновения в национально-культурную среду иноязычного коллектива; г) развитие умений интерпретировать факты культуры и ситуации коммуникативного взаимодействия в культурно различных и культурно сходных языковых средах; д) впервые постановка вопроса о необходимости овладения поведенческими стереотипами.

Вместе с тем у данного подхода имеются недостатки, которые заключаются в чрезмерно пристальном внимании к сугубо этнографическим

аспектам овладения иностранным языком в ущерб, например, социальным, а также достаточно жесткой ориентации только на культуру изучаемого иностранного языка и родную культуру обучающегося, в ущерб «третьей» культуре, носители которой используют изучаемый иностранный язык как средство международного общения.

Несмотря на признание значимости коммуникативно-этнографического подхода за рубежом, в нашей стране данный подход не получил широкого распространения в связи с отсутствием реальных условий для погружения обучающихся в аутентичную среду иноязычного общения. Тем не менее совершенно очевидно, что некоторые элементы данного подхода можно и нужно использовать при обучении иностранному языку, которое происходит вне культурной и языковой среды.

2.4. Социокультурный подход

В сопоставлении с рассмотренными выше подходами, особым содержанием характеризуется социокультурный подход к обучению иностранному языку, разработанный в России в начале 1990-х годов профессором В. В. Сафоновой. Данный подход акцентирует внимание на социокультурном фоне иноязычного общения и нацелен на обучение иностранному языку в контексте диалога культур.

Социокультурный подход значительно расширяет *рамки обучения культуре*, ориентируя обучающихся, наряду с достижениями материальной и духовной культуры, на изучение образа и стилей жизни людей, принадлежащих к различным этническим, социальным, религиозным и другим культурным группам изучаемых поликультурных сообществ. При этом приоритетное положение приобретает социально-педагогическая ориентация на обучение межкультурному иноязычному общению в духе мира, в контексте идеи *диалога культур* с учетом различий и особенностей восприятия обучающимися мира изучаемого языка (В. В. Сафонова, 1996).

Диалог культур, важное для культурологии и лингводидактики понятие, определяется как взаимодействие культур в процессе изучения языка, обеспечивающее адекватное взаимопонимание и взаимообогащение представителей разных лингвокультурных сообществ. В рамках социокультурного подхода создаются дидактико-методические условия для контрастивно-сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений

межкультурного иноязычного общения. Особое внимание уделяется взаимосвязанному коммуникативно-речевому, когнитивному и социокультурному развитию обучающегося. Изучение иностранного языка как средства межкультурного общения является продолжением процесса *социализации* обучающегося, так как расширяются сферы его общения и деятельности, происходит сопоставление разных культур, что способствует более глубокому пониманию родной культуры.

В соответствии с социокультурным подходом, изучаемый язык (английский, немецкий, французский, китайский) рассматривается как язык международного общения и включает изучение как «классического» его варианта, так и наиболее распространенных вариантов (британский, американский, австралийский варианты английского языка; испанский язык Мексики и Испании; немецкий язык Германии и Австрии; французский язык Франции и Восточной части Канады и т.п.).

В содержание обучения иностранному языку в рамках данного подхода включается ознакомление со следующими компонентами:

- с системой ценностей, доминирующих в соизучаемых сообществах (составляющих их социальных, профессиональных, возрастных и этнических групп);
- с исторической памятью соизучаемых сообществ в целом и составляющих их социумов;
- с политической, экономической, научной, художественной, религиозной культурой, их отражением в стилях жизни различных слоев, этнических групп и других социумов;
- с традиционной и новой материальной культурой, промышленно-экономическим потенциалом страны как частью системы ценностей;
- с социокультурными особенностями речевого этикета устного и письменного общения, технике участия в нем на иностранном языке;
- с социокультурными особенностями и речевым поведением национально-специфичных форм общения как характерной чертой стиля жизни в странах изучаемого языка;
- со способами грамматического и лексического варьирования иноязычной речи в рамках официального и неофициального общения;
- с общественной жизнью и культурой страны изучаемого иностранного языка как члена мирового сообщества;

- с осознанием себя как носителя определенных социокультурных взглядов, как гражданина своей страны, члена мирового сообщества (Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.).

Процесс обучения иностранному языку рассматривается в рамках социокультурного подхода как процесс значительно более сложный, чем просто «формирование стереотипов поведения» (коммуникативно-этнографический подход). Методической доминантой в нем выступает иерархическая система проблемных социокультурных заданий (*поисково-игровые, поисково-познавательные и познавательно-исследовательские задания, культуроведческие коммуникативно ориентированные ролевые игры, дискуссии, культуроведческие проекты*), которые используются с учетом их учебно-методической приемлемости, личностнообразующего потенциала в развитии культуры общения и познания, уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

2.5. Межкультурный подход

Интенсивно развивающийся в последние годы межкультурный подход представляет собой более широкое методическое направление по отношению к другим подходам, является по сути общей парадигмой обучения иностранным языкам на современном этапе. Основная идея этого подхода – подготовка обучающихся к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации в процессе изучения иностранного языка. Межкультурный подход акцентирует тот факт, что взаимодействие участников межкультурного общения не должно строиться исключительно по правилам общения, принятым в изучаемой культуре. Оно строится по правилам межкультурного общения, которое отлично от общения в конкретных культурах и имеет собственные цели и особенности.

Особую значимость приобретает развитие у обучающихся способности осознавать «инаковость» партнера по коммуникации и успешно справляться с коммуникативными помехами, социокультурными барьерами и неудачами, возникающими в ходе общения с представителями чужой лингвокультуры. При этом эталоном, к которому должны стремиться обучающиеся, является не носитель изучаемого языка, а «медиатор культур», то есть человек, обладающий готовностью и способностью к восприятию «другого» и умениями осуществлять сотрудничество.

Отличительной характеристикой межкультурного подхода является его направленность на установление *равноправия всех культур* в процессе обучения иностранному языку. В рамках рассмотренных выше культуроведческих подходов (лингвострановедческого, лингвокультуроведческого, коммуникативно-этнографического, социокультурного) происходит предъявление информации о странах изучаемого языка с целью анализа, интерпретации и учета в процессе создания собственных речевых произведений, а также восприятия иноязычной речи. При этом родной язык и культура являются фоном, объектом для сопоставления и выявления общего и отличного.

Специфика межкультурного подхода заключается в его направленности на установление в процессе обучения иностранному языку диалогических и равноправных отношений между культурами: *иное познается через свое и свое – через иное* (Е. Г. Тарева, 2014). Внимание обучающихся фокусируется на двух равных по значению объектах: родная культура перестает быть средством погружения в своеобразие иной лингвокультуры, она становится такой же целью овладения, как и культура представителей стран изучаемого языка. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка обучающиеся осознают и особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые, что, в конечном итоге, позволит им выстроить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами современного поликультурного и многоязычного общего жизненного пространства.

В рамках межкультурного подхода процесс обучения иностранному языку предполагает ряд последовательных когнитивных действий обучающегося (Е. Г. Тарева, 2014):

- знакомство с фактом иной культуры;
- перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей путем сопоставления с явлениями родной культуры;
- переоценка факта родной культуры;
- постижение с этих позиций факта иной культуры (переосмысление на основе сопоставления с новым знанием о родной культуре);
- переоценка факта иной культуры;
- взгляд на факт родной культуры с позиции представителя иного языка и культуры.

Прохождение этих этапов в конечном плане приводит не только к присвоению явления иной культуры, но и осмысления факта родной культуры,

который ранее мог не осознаваться как своеобразный. Крайне значимым является то, что благодаря такой интенсивной самостоятельной когнитивной деятельности у обучающихся повышается мотивация к овладению иностранным языком как средством межкультурного общения, формируются особые качества и свойства – эмпатия, толерантность, гражданственность.

Таким образом, рассмотренные культуроведческие подходы к обучению иностранному языку, при всех имеющихся между ними отличиях, по своей дидактико-методической направленности не противоречат, а, скорее, взаимно дополняют друг друга, и служат цели подготовки современных обучающихся к межкультурному иноязычному общению.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова, Н. Д. Личностно-развивающий потенциал межкультурного подхода к обучению иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Изв. Гомельск. гос. ун-та им. Ф. Скорины. – № 2 (95) – 2016. – С. 17–21.
2. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами со-изучаемых языков / В. В. Сафонова // Замежные мовы. – № 4 (62). – С. 3–15.
3. Тарева, Е. Г. Культуросообразные подходы в иноязычном образовании : эклектика vs синергия? / Е. Г. Тарева // Межкульт. инояз. обр. : лингводидакт. стратегии и тактики / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. : Логос, 2014. – 232 с.
4. Corbett, J. An Intercultural Approach to English Language Teaching (Languages for Intercultural Communication and Education) / J. Corbett. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd, 2003. – 216 p.

2

Раздел

**ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ОБУЧЕНИЯ
МЕЖКУЛЬТУРНОМУ
ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ
ЯЗЫКЕ
В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО
СРЕДНЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Лекция 5

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИМ СРЕДСТВАМ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

1. Значение лексики в формировании межкультурной коммуникативной компетенции.
2. Характеристика лексических средств межкультурного иноязычного общения.
3. Типология трудностей, возникающих при усвоении лексических средств межкультурного иноязычного общения.
4. Организация работы по обучению лексическим средствам межкультурного иноязычного общения.

1. Значение лексики в формировании межкультурной коммуникативной компетенции

Владение лексикой иностранного языка является одним из наиболее важных условий успешности межкультурного иноязычного общения. В лексических единицах находит отражение национально-культурная информация о странах изучаемого языка. Различие языковых картин мира, а также отсутствие в языке лексических единиц для определения предметов и явлений, существующих в одной культуре и не имеющих аналогов в другой, ведет к непониманию и нарушению коммуникации. Поэтому с точки зрения межкультурной коммуникации лексика играет более важную роль, чем грамматика и произношение. Если говорящий сделает лексическую ошибку, то собеседник его не поймет, хотя грамматическая форма данного слова будет правильной.

▼ Мнение специалиста

Известный российский филолог С. Г. Тер-Минасова отмечает: «Узнав новое иностранное слово, эквивалент родного, следует быть очень осторожным с его употреблением: за словом стоит понятие, за понятием – предмет или явление реальности мира, а это мир иной страны, иностранный, чужой, чуждый» (С. Г. Тер-Минасова, 2004).

Работа с лексикой в рамках межкультурной парадигмы образования должна быть «направлена не только на овладение семантикой слов, но и на актуализацию индивидуального представления обучающихся о народе, стране и культуре, которое нашло отражение в лексике осваиваемого языка» (Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А. Л. Бердичевский [и др.]. – М., 2011. – С. 21).

В основе овладения лексическим составом языка лежит представление о лексике как инструменте культуры, влияющем на мировосприятие человека. Поэтому на уроке иностранного языка уже недостаточно только обсуждать бытовые темы, но важно учитывать, что каждое слово – это «обусловленное национальным сознанием представление о мире» (С. Г. Тер-Минасова, 2004).

В процессе обучения иностранным языкам необходимо создать такие условия, чтобы обучающиеся могли «выйти» из культурной системности своего языка и перейти в другие «культурные» координаты. Это обеспечит формирование у них межкультурной коммуникативной компетенции.

2. Характеристика лексических средств межкультурного иноязычного общения

К лексическим средствам межкультурного иноязычного общения относятся следующие группы слов:

Эквивалентная лексика – значение этих лексических единиц совпадает с лексическим фоном родного языка. Понимание значения таких слов не вызывает затруднений, например, *water* – *вода*, *river* – *река*, *book* – *книга* и т.д.

Безэквивалентная лексика – это лексические единицы, которые не имеют соответствий в родном языке обучающихся. Причиной этому может быть отсутствие предмета или явления в данной стране, например, англ. *kilt* (национальный шотландский костюм), *double-decker* (двухэтажный автобус), *drugstore* (аптека-закусочная); рус., *борщ*, *маршрутка*, *самовар*, *дача*. Безэквивалентными могут быть и слова, называющие существующие в родном языке обучающихся понятия, но не имеющие в нем своих наименований, например, в русском языке нет однословных эквивалентов английским словам *grandparents*, *neighbourhood*, *fortnight*; в английском языке нет слов, аналогичных русским *сутки*, *иконопись*. Такие лексические единицы вызывают затруднения в понимании и нуждаются в толковании.

Фоновая лексика – это лексические единицы, семантика которых совпадает со значением слова, имеющегося в родном языке обучающихся, но отличается лексическим фоном, который отражает специфику национальной культуры. Например, англ. *lunch* (второй завтрак), *club* (объединение людей по социальной принадлежности, культуре, интересам).

Указанные типы лексических единиц встречаются в бытовой лексике: реалии быта (одежда, пища, предметы быта и др.), реалии социально-культурной жизни (понятия социальной культуры общества, названия общественных организаций и другие, устоявшиеся в обществе, понятия). Например, *bed and breakfast* – маленькая гостиница, предоставляющая комнату и завтрак.

Национально-культурная семантика проявляется также в именах собственных, например, в **топонимах** – географических названиях, связанных с какими-то событиями в жизни народа. Топоним *Sutter's Mill* (Лесопилка Саттера в Калифорнии на реке Сакраменто, где в 1848 году было найдено золото, послужившее началом «золотой лихорадки») отражает историю и культуру страны.

Фразеологизмы – это устойчивые словосочетания, не переводимые дословно на иностранный язык, что вызывает затруднения в понимании их смысла и использовании в речи, например, англ. *it's all Greek to me* ‘для меня это китайская грамота’; *wear more than one hat* ‘выполнять несколько обязанностей’; *all ears* ‘весь во внимании’.

Усвоение фразеологического словаря должно идти параллельно с формированием лексического запаса. Необходимо сопоставлять фразеологизмы в разных языках для их прочного усвоения, поскольку многие фразеологизмы национально обусловлены, в них отражены ситуации, по-разному осмысленные различными народами (например, если о везучем человеке русский скажет: *родился в сорочке*, англичанин употребит *родился с серебряной ложкой во рту* – *born with a silver spoon in one's mouth*).

В работе с фразеологизмами следует использовать:

- перевод на родной язык обучающихся;
- описание;
- синонимы;
- подбор эквивалентных фразеологизмов или фразеологизмов-антонимов в родном языке;
- этимологический комментарий, с помощью которого показывается происхождение фразеологизма.

Однако фразеологизмы надо употреблять с осторожностью, точно знать их значение, чтобы быть правильно понятым.

Национально-культурная семантика ярко проявляется также в пословицах и поговорках, которые считаются бесценным культурным достоянием каждого народа.

Пословица – это краткое народное изречение с назидательным смыслом, обычно ритмичное по форме, например, англ. *A friend in need is a friend indeed; Haste make waste.*

Поговорка – это краткое устойчивое выражение, которое определяет какое-либо явление жизни, деятельности. В отличие от пословицы, поговорка не составляет законченного высказывания, например, англ. *There's no place like home.*

3. Типология трудностей, возникающих при усвоении лексических средств межкультурного иноязычного общения

При организации процесса обучения лексическим средствам межкультурного иноязычного общения следует учитывать типологию трудностей усвоения различных типов слов. Методисты выделяют две группы таких трудностей: *межъязыковые трудности* и *внутриязыковые трудности*.

К межъязыковым трудностям относят несовпадение объема значений слова в иностранном и родном языках. Например, в русском языке объем семантики слов *нога* и *рука* шире, чем в английском. В английском различают *foot – leg* и *hand – arm*. Семантика английского глагола *to run* шире, чем русского *бегать*.

К межъязыковым трудностям относят стилистические коннотации. Одно и то же слово в разных языках может иметь различное коннотативное значение. Например, словосочетание *черная кошка – black cat* в русском языке имеет отрицательную коннотацию (приносит несчастье, неудачу), а в английском – положительную коннотацию (приносит удачу, неожиданное счастье). На открытках с надписью *Good Luck* изображены, к удивлению русских, именно черные кошки. Словосочетание *cuckoo's call – кукование кукушки* в русском языке означает то, сколько лет осталось жить человеку, в английском – то, сколько лет осталось ожидать девушке до свадьбы. Для европейца *змея* ассоциируется с чем-то неприятным (предательством,

неискренностью, хитростью), а у китайцев она олицетворяет мудрость и сдержанность. В Японии фраза *Ты выглядишь, как настоящая змея!* – комплимент для женщины.

Трудности употребления слов также связаны с большим количеством заимствований в английском языке из разных языков, например, существительное *человек* – *man* имеет прилагательное *человеческий* – *human*; слово *говядина* переводится не *cow*, а *beef*.

К данной группе трудностей относят также лексическую сочетаемость, которая приводит к языковой интерференции (отрицательное влияние родного языка на процесс усвоения иностранного), например, словосочетание *посещать занятия* часто переводят как *to visit lessons* вместо *to attend classes*. Русские сочетания *высокая трава, крепкий чай, сильный дождь, парное молоко, заядлый курильщик* по-английски звучат как *long grass, strong tea, heavy rain, new milk, heavy smoker*.

Еще одну трудность представляют слова, общего с родным языком корня, но отличающиеся по содержанию. Обучающиеся часто переводят слово *character* как *характер* вместо *персонаж*, слово *artist* как *артист* вместо *художник*, *desk* как *доска* вместо *парта*.

Большую сложность вызывают словосочетания и сложные слова, которые характеризуются определенной степенью идиоматичности, например, *chatter box* – человек, который много болтает. *Boxing day* иногда переводится как *день бокса*, так как в русской культуре нет представления о следующем дне после Рождества, когда открывают коробки с подарками.

К внутриязыковым трудностям относят многозначность слов, так, слово *fine* может иметь положительное значение ‘прекрасный, отличный’, а также может употребляться как существительное в значении ‘штраф’. Описание значений глагола *get* занимает несколько страниц в словаре, необходимо знать контекст для его правильного выбора. Например, чтобы перевести предложение: *Он посмотрел на часы*, нужно знать, были ли это часы наручные (*watch*) или настенные (*clock*). Адекватное употребление слов затрудняется наличием большого количества синонимов в английском языке, использование которых имеет свою специфику. Например, глагол *to look* означает ‘смотреть’, *to stare* – ‘смотреть с удивлением, любопытством’, *to glare* – ‘смотреть со злостью, с яростью’, *to gaze* – ‘смотреть с восхищением, нежностью’ и т.д.

Усвоение лексики – это овладение значением слова, его звуковой и графической формой, употреблением в связной речи, в данном случае в межкультурной ситуации.

С первых занятий обучающиеся усваивают звуковую и графическую формы слова, его грамматические формы (например, множественное и единственное число), способы словообразования, возможность сочетания с другими словами (коллокация). Обучающиеся знакомятся с денотативным значением слова, обозначающим его предметную отнесенность. Также в целях подготовки к межкультурной коммуникации необходимо показать его коннотативное значение, то есть дополнительное содержание лексической единицы, которое накладывается на основное значение и выражает эмоционально-оценочные оттенки. Важно указать на возможные варианты национально-специфического и стилистического употребления слова.

При этом необходимо работать над словом не изолированно, а во взаимодействии с другими словами в составе предложения или текста, в межкультурном контексте.

Для того чтобы полноценно функционировать в речи, слово должно обрести связи с другими словами. Чем шире и разветвленнее такая связь, тем скорее лексические единицы актуализируются при рецепции и репродукции текста.

Изучение лексики с опорой на формирование различных связей слов повышает осознанность и уменьшает механистичность в усвоении лексических единиц.

4. Организация работы по обучению лексическим средствам межкультурного иноязычного общения

В обучении лексическим средствам межкультурного иноязычного общения выделяют четыре этапа:

- 1) ознакомление с лексической единицей (ее представление);
- 2) объяснение значения нового слова (семантизация);
- 3) закрепление и совершенствование навыка (автоматизация);
- 4) применения слова в различных ситуациях общения.

Такая последовательность в работе соответствует этапам формирования лексического навыка и его включению в речевую деятельность.

Ознакомление с культурно-маркированным словом следует осуществлять в межкультурных ситуациях или в текстах, представляющих собой факты культуры (фильмы, теле- и радиопередачи, произведения художественной литературы, пословицы и др.). Это позволяет показать особенности функционирования слова в реальном межкультурном общении.

В межкультурной ситуации в контакт вступают представители различных культур (как правило, разных стран), поэтому они не могут предполагать одинаковую интерпретацию ситуации партнером.

В образовательном процессе необходимо создать условия для самостоятельного вычленения обучающимися слова с культурным компонентом семантики из контекста; высказывания предположений относительно причин возникновения межкультурных барьеров; самостоятельного раскрытия значения лексической единицы в результате сравнения с аналогичным словом (если такое имеется) родного языка.

Пример. Прослушайте и прочитайте историю, которая произошла между американским студентом, который приехал по программе международных обменов в Великобританию, и английской девушкой. Как вы думаете, в чем причина конфликта? Какое слово стало причиной конфликта? Как бы вы определили его значение в американской, британской и своей культуре?

A male American exchange student in Britain is in conversation with an English girl during a break between classes. The conversation is friendly enough until the boy compliments the girl on her pants. After this exchange, the tone of the conversation becomes decidedly frosty and the girl leaves abruptly. What, the American wonders, did he do wrong?

Презентация слова в конкретном контексте (предложении, ситуации) – это, по сути, предъявление одного из его лексико-семантических вариантов (если слово многозначное). Если же нужно познакомить обучающихся с несколькими значениями многозначного слова, то можно использовать несколько контекстов, раскрывающих речевые свойства слова.

Пример. Прочитайте следующие предложения, переведите их. Определите, какими значениями обладает слово *blue*.

- a) *She wore a pale blue hat.*
- b) *His humour is a bit too blue for my tastes.*
- c) *I don't know what's wrong – I just feel blue.*

При ознакомлении с новыми словами необходимо сразу показать культурные различия в их значении в родном и иностранном языках. Особенно ярко эти различия проявляются в ассоциациях, которые вызывают определенные слова. Именно в ассоциациях слово проявляется как понятие, выражающее определенные национально-культурные связи и отношения. Так, русскоязычные обучающиеся ассоциируют со словом *школа* такие слова, как *завуч, дневник, родительское собрание, форточка (в расписании)*, в то время как в американской культуре слово *school* ассоциируется с такими понятиями, как *grades (A, B, C, D), dressed-up days, year-book album, student advisor, talent show*. Как видно из примеров, с различными словами представители разных культур связывают разнообразные понятия, что порой приводит к конфликтным ситуациям в ходе межкультурной коммуникации. Очень важно знакомить обучающихся с тем, какое понятие (ассоциации) вкладывают представители другой культуры в то или иное слово. Объяснения различий в ассоциативном значении слов родного и иностранного языка могут проходить как на иностранном, так и на родном языке, в зависимости от уровня обучающихся.

После восприятия и вычленения культурно-маркированного слова следует его **семантизация** – раскрытие значения слова. Адекватная семантизация лексических единиц имеет большое значение для их прочного усвоения и сохранения в памяти.

В методике обучения иностранным языкам существует определенный арсенал способов семантизации лексики.

Переводные способы семантизации включают в себя:

- подбор переводного эквивалента;
- перевод с комментарием.

Беспереvodные способы семантизации включают следующие приемы:

- наглядность;
- синонимы;
- антонимы;
- подбор родового понятия к видовому;
- объяснение с опорой на контекст;
- толкование;
- словообразовательный анализ.

Специфика культурно-маркированных слов заключается в том, что для их семантизации нельзя использовать наиболее простой и экономный способ – перевод. Более приемлемыми способами семантизации являются:

- использование **семантизирующего контекста**, тесно связанного с данной конкретной ситуацией;

Пример.

*The United Kingdom is famous for **double-decker** buses. In London you can see them very often. Double-deckers run on heritage routes. Mostly they are painted red. Some double-decker buses have an open upper deck, with no roof and shallow sides. These are popular among tourists because they pass by all the sights of London and on board the double-decker there is a guide telling interesting facts from history of the sights.*

- **толкование**;

Примеры.

1. **Milkman** – a person who sells milk, one who goes on a regular journey from house to house each day to deliver it.
2. **Yorkshire pudding** – is a dish consisting of bread, cheese, picked onions and vegetables.
3. **Fish and chips** – a meal consisting of fish and thin slices of potato fried in oil. Fish and chips are very popular in Britain and considered to be typically British meal.

- **толкование в сочетании с предметной или изобразительной наглядностью**;

Пример.

***Scottish kilt** is known as the national dress of Scotland. It is a type of knee-length non-bifurcated skirt with pleats at the back.*



- **этимологический комментарий**, с помощью которого раскрывается происхождение понятия;

Пример.

***Scottish kilts** originate back to the 16-th century, when they were traditionally worn as full length garments by Gaelic-speaking male*

Highlanders of northern Scotland. They were referred to as a léine, Gaelic for “shirt” and typically, the garments were draped over the shoulder or pulled over the head as cloaks.

История килта берет свое начало как минимум с конца XVI века. Килт впервые появился в виде пледа с поясом, одежды в полный рост, верхнюю половину которой можно было надеть на плащ, наброшенный через плечо, или поднять над головой, как капюшон.

- **перевод-толкование;**

Пр и м е р ы.

1. **Drugstore** – аптека-закусочная. В Великобритании аптека – это мини-магазин, кроме лекарств там можно купить много разных товаров. Также в английской аптеке можно перекусить и выпить прохладительные напитки.
2. **Doggy-bag** – коробка для еды. Американцы редко готовят еду дома. Заплатив приличную сумму за обед в ресторане и не съев его до конца, они просят у официанта «коробку для собаки». Приехав домой, американцы с удовольствием завершают свой обед.

- **культуроведческий комментарий**, указывающий на особенности понятия в разных культурах;

Пр и м е р.

“**English tea**” ассоциируется прежде всего с употреблением молока. Чай наливают в чашки сразу из заварных чайников, обычно не разбавляя водой. Чай для англичан – повод для приятной неспешной душевной беседы, чаепитие несет спокойствие, любовь к порядку и семейным устоям.

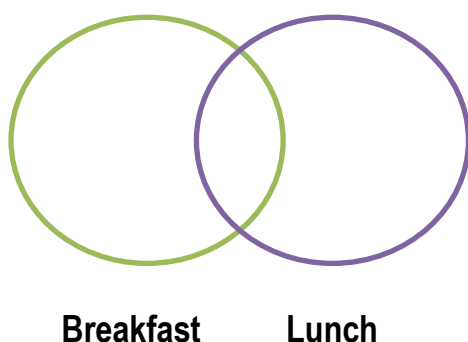
“**Chinese tea**” у русских ассоциируется с китайской чайной церемонией, где мастер и знаток чая расскажет сидящим за обеденным столом гостям о лучших свойствах чая, его истории и множестве видов и сортов. Китайский чай пьют из маленьких чашечек, без сахара. Он является символом почтения и потому подается младшими старшим, уважаемым гостям, на бракосочетаниях, причем не как завершение приема пищи, а перед едой или во время еды.

“**Japanese tea**” вызывает представление о бессловной, медленной и утонченной японской церемонии приготовления чая (обычно густого напитка, из взбитого порошкообразного чайного листа) и чаепитии. Мастер чайной церемонии обычно одет (а) в традиционное японское кимоно. Церемония проходит на полу, покрытом циновками-татами, в специальном чайном домике с низким потолком, который находится в красивом ухоженном саду. Чаепитие сопровождается медленной приятной беседой.

- анализ внутренней формы слова;

Пример.

*What do you eat for Breakfast and Lunch? What other nationalities eat for these two meals? In the USA and Britain people eat something called “**brunch**”. Guess what you think this is?*



Brunch (the first two letters of “breakfast” and the last four letters of “lunch”) is eaten between breakfast and lunch usually at the weekend and can be a combination of different types of breakfast and lunch food.

- синоним в сочетании с культуроведческим комментарием, в основе которого лежит краткое определение культурно-маркированной лексической единицы.

Пример.

The national **flag** of the United Kingdom is called the **Union Jack**, or **Union Flag**. The flag combines aspects of three older national flags: the red cross of St George for the Kingdom of England, the white saltire of St Andrew for Scotland and the red saltire of St Patrick to represent Ireland. It is worth remembering



that the Union Jack is more popular in England than in Ireland, Scotland and Wales. The reason is that the Welsh, Scottish and Irish do not like being reminded of the time when they lost their independence to England.

Для закрепления графической формы и значения культурно-маркированных лексических единиц используются словесные пазлы, которые сопровождаются «семантической подсказкой».

Пр и м е р.

Solve the following puzzle:

RISA

(Indian woman wear it)



OMIKON

(A long loose traditional Japanese robe)



LIKT

(Traditional British dress)



ROSBOMER

*(A broad-brimmed felt or straw hat
Typically worn in Mexico)*



На этапе **автоматизации** лексического навыка следует обеспечивать максимальное варьирование ситуаций употребления слова, постепенное развитие умения свободно комбинировать его с другими лексическими единицами. Соответственно, основным видом учебной работы на данном этапе являются лексические упражнения на закрепление связей слова – парадигматических (подбор синонимов, антонимов, замена в контексте близкими по смыслу) и синтагматических (составление словосочетаний, предложений).

Примеры.

1. Working in pairs, name the countries where the following forms of transport are used.

E.g. In Malaysia some people travel by rickshaw.

Form of transport	Example country
<i>Rickshaw (two wheels, pulled by foot or bicycle)</i>	<i>Asia (Malaysia, Vietnam)</i>
<i>tuk tuk (a motorized bicycle with a passenger seat at the back)</i>	<i>Thailand</i>
<i>jeepney (a USA jeep converted into a people carrier)</i>	<i>Philippines</i>
<i>horse and cart</i>	<i>China</i>
<i>camel</i>	<i>Egypt</i>
<i>snowmobile</i>	<i>Greenland</i>
<i>tram</i>	<i>the USA</i>

2. What you think the advantages and disadvantages of each form of transport?

E.g. The rickshaw is very cheap but hard for the person pulling it.

3. Which form of transport would you like to try?

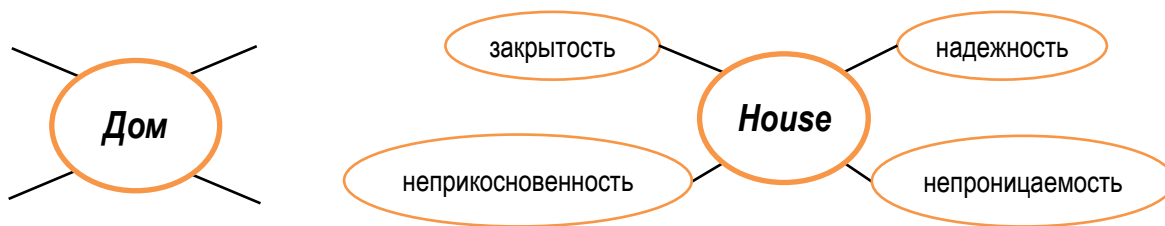
4. What problems you think there are with different types of transportation (for example, pollution, accidents, breakdowns, delays, cost, noise etc.).

5. Write a report on which forms of transport would be best for your town or city.

Для сравнения понятий в разных культурах могут использоваться упражнения на сопоставление ассоциаций к слову родного языка и его иноязычному эквиваленту.

Пример.

Составьте ассоциогамму: напишите слова, которые ассоциируются у вас со словом *дом*. Сравните ваши ассоциации с представлениями англичан о слове *house*.



Этап **применения** изучаемых лексических единиц предполагает их включение в различные виды речевой деятельности в межкультурных ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения (составление диалогов в соответствии с заданной ситуацией, чтение / восприятие речи на слух с целью извлечения определенной информации, беседа и т.д.), в результате чего формируются межкультурные умения.

Примеры.

1. Imagine that you work as a guide in London and you should show the tourists all the sights.
2. Your friend is from Great Britain, he / she tells you about customs and traditions of his / her country. You are from Belarus and will tell him about our culture. Change your roles, find common and different features in the cultures.
3. Imagine the situation "People are preparing to receive guests". What kind of dishes will the Belarussians, British and Chinese serve? Describe the situation.
4. You come to UK to visit your friend, he / she invites you to a café, you want to eat popular British food, make your order.

Целесообразно использовать речевые упражнения, предполагающие активизацию фоновых знаний обучающихся.

Пример.

Read the dialogue and explain why Tanya was surprised to hear Vicky.

Vicky: Tanya, I study at boarding school, I like it. It is very prestigious to study there.

Tanya: Really?

«Boarding-school» и «школа-интернат» включают одно понятие: «школа, в которой учатся и живут». Однако в Беларуси в школах-интернатах обучаются дети, потерявшие родителей или по ряду причин не живущие с ними, поэтому в таких школах они находятся на государственном обеспечении. В Англии же, напротив, плата за обучение в «boarding-school» чрезвычайно высока, поскольку такие школы являются частными, привилегированными, в них учатся дети очень богатых родителей.

Обучающиеся участвуют в дискуссиях, нацеленных на обсуждение культурных универсалий с точки зрения особенностей их проявления в разных культурах.

Пр и м е р.

Отметьте слова, которые характеризуют понятие *друг* в белорусской культуре и *friend* в британской культуре.

Друг / Friend		
	Белорусская культура	Британская культура
Близкий		
Знакомый		
Надежный		
Приятель		
Настоящий		
Товарищ		
Верный		
Закадычный		

Закончите фразы:

Для белорусов «друг» – это ...

Для британцев «friend» – это ...

Запишите Ваши выводы. Прокомментируйте пословицу *A friend in need is a friend indeed.*

Таким образом, при обучении лексическим средствам межкультурного иноязычного общения важность представляют показ вариативности культур, отражающейся в лексическом составе языка, проведение параллелей с родной культурой обучающихся.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердичевский, А. Л.* Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова. – М. : Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
2. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
3. *Махмурян, К. С.* Обучение лексической стороне речи / К. С. Махмурян // Методика обучения иностр. яз.: традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2010. – С. 227–234.
4. *Чжоу, Лисинь.* Иноязычная лексика с национально-культурным компонентом семантики и методика ее преподавания / Чжоу Лисинь ; под науч. ред. П. К. Бабинской. – Минск, 2008. – 188 с.

Лекция 6

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ КАК ФОРМЕ УСТНОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕНИЯ

1. Говорение как продуктивный вид речевой деятельности.
2. Особенности говорения в ситуациях межкультурного общения.
3. Подходы к обучению говорению.
4. Характеристика межкультурных умений говорения.
5. Комплекс упражнений для обучения говорению как форме устного межкультурного общения.

1. Говорение как продуктивный вид речевой деятельности

Говорение – продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое межкультурное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме.

С помощью говорения происходит обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание между собеседниками, оказывается воздействие на участников общения в соответствии с коммуникативным намерением (интенцией) говорящего.

Говорение является одним из основных средств развития *межкультурных умений*, к которым относятся:

- умение общаться с людьми другой культуры;
- умение понимать смысл-замысел сообщения, сказанного представителем другой культуры;
- умение использовать правила речевого этикета, которые приняты в другой стране;
- умение представлять собственную культуру средствами иностранного языка;
- умение объяснить собеседнику отличия норм, ценностей родной и иной (иных) культур;

- умение выразить в разговоре свою реакцию в случаях неоднозначности межкультурной коммуникации;
- умение понимать тексты, которые являются фактом культуры.

Говорение как вид речевой деятельности структурно состоит из четырех фаз:

- *побудительно-мотивационная фаза*: появление у говорящего потребности что-то сказать собеседнику под влиянием определенного мотива и при наличии конкретной цели – воздействовать на партнера в какой-либо функционально-коммуникативной ситуации социально значимой деятельности;
- *аналитико-синтетическая фаза*: процесс свернутых умственных действий по программированию и формулированию мыслей с опорой на социально и культурно обусловленный контекст общения, его экстралингвистические факторы;
- *исполнительская фаза*: осуществление внешнего (звукового и интонационного) оформления мысли; наряду с этим происходит анализ культурологически обусловленных норм речевого поведения;
- *контролирующая фаза*: сличение произнесенного с тем коммуникативным эффектом, который оказан на слушающего, и одновременно с коммуникативным намерением говорящего; в случае необходимости принимается решение о переформулировании мысли.

Обучение говорению – это формирование межкультурного умения правильно управлять речевой деятельностью в процессе межкультурного общения.

В говорении главную роль играет *процесс воспроизведения языкового материала* (Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская, 2009). Говорящий выбирает из имеющегося у него запаса языковых средств те средства, которые ему необходимы для порождения речи, и объединяет их в единое целое.

Обучение говорению включает в себя три составные части (Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская, 2009):

- 1) введение в память учащихся языкового материала;
- 2) выработку навыков и умений оперировать этим материалом;
- 3) развитие умений в использовании речи для реальных коммуникативных целей межкультурной коммуникации.

Виды говорения

1. В зависимости от участия мышления в процессе говорения выделяются:

– *инициативное*, или спонтанное говорение (говорящий сам выбирает тему высказывания, определяет ее содержание, отбирает языковые и выразительные средства общения);

– *реактивное*, или ответное говорение (реакция на речь других участников общения. Внутреннее побуждение к речи здесь отсутствует, либо имеет второстепенный характер);

– *имитативное* говорение (повторение воспринятого сообщения с осознанием его смысла; имеет место при воспроизведении заученного наизусть текста);

– *автоматизированное* говорение (воспроизведение выученного наизусть текста, смысл которого не предполагает его понимания);

– *ассоциативное*, стохастическое говорение (от греч. *stochasis* – догадка) (воспроизведение текста, выученного наизусть с использованием различных ассоциаций, часто без точного понимания смысла текста).

Конечной целью обучения говорению является овладение обучающимися умениями инициативного, спонтанного говорения в социально и культурно обусловленных коммуникативных обстоятельствах.

2. В зависимости от формы речи говорение может быть:

а) *диалогическим* (*полилог*, т.е. разговор между несколькими лицами, – частный случай диалога);

б) *монологическим*.

Диалог – непосредственное, контактирующее взаимодействие между двумя или несколькими собеседниками.

Монолог – речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, чувства, мнения, оценку событий и т.д.

Каждая из форм говорения имеет свои отличительные особенности, которые должны быть учтены в учебном процессе по иностранному языку. Однако в практике обучения часто происходит смешение этих форм при организации общения.

Основные характеристики форм устно-речевого общения

Диалогическая	Монологическая
▪ реактивность (двусторонний характер); ▪ ситуативность; ▪ обусловленность речевым поведением собеседника; ▪ частое переключение с одной темы на другую; ▪ краткость реплик, образующих диалогическое единство, свободное от строгих норм книжной речи; ▪ преобладание простых предложений, разговорных формул и клише; ▪ стилистическая отнесенность; ▪ спонтанность и инициативность в выборе содержания и языковых средств; ▪ широкое использование невербальных средств (мимика, жесты, поза и т.д.).	▪ развернутость высказывания; ▪ информативность – нацеленность на информирование слушателей; ▪ контекстность; ▪ непрерывность; ▪ связность; ▪ логичность; ▪ смысловая завершенность; ▪ наличие распространенных предложений; ▪ композиционная структурированность; ▪ преобладание нормативности в выборе языковых средств; ▪ стилистическая отнесенность; ▪ аргументированность.

Единицей обучения диалогической форме устно-речевого межкультурного общения является **диалогическое единство** – две или более смежные реплики, взаимосвязанные по содержанию и по форме (с помощью лексико-грамматических и ритмико-интонационных средств). Диалогические единства отражают речь в реальных условиях и могут представлять собой сочетания разнообразных коммуникативных типов высказываний:

- приветствие – приветствие;
- приглашение – принятие приглашения или отказ;
- предложение – согласие или несогласие;
- вопрос – ответ.

Выделяют *краткую (свернутую)* и *развернутую реплики*:

Краткая (свернутая) реплика – это одно-два высказывания на уровне предложения, части предложения или словосочетания. Краткие реплики содержат краткие ответы на вопросы, уточнение, с их помощью дают эмоциональную оценку, запрашивают информацию и переспрашивают собеседника. Многие краткие реплики представляют собой формулы речевого этикета и воспроизводятся в готовом виде.

Развернутая реплика – это ряд взаимосвязанных высказываний, мини-монолог в диалоге, в котором говорящий рассказывает, объясняет или описывает что-то, излагает свою точку зрения, аргументирует ее или дает подробную инструкцию.

Единицей обучения монологу является **сверхфразовое единство** – сложное синтаксическое целое, отрезок речи в форме последовательности двух или более предложений, объединенных между собой ситуацией, и выстроенных в определенной логической последовательности.

Разграничение между диалогической и монологической формой речевого общения условно, поскольку в условиях естественного общения монолог в чистом виде встречается редко, а в диалоге реплики очень часто расширяются до монологического высказывания. Поэтому формирование навыков и развитие умений говорения и взаимодействия (интеракции) должно осуществляться параллельно.

2. Особенности говорения в ситуациях межкультурного общения

Говорение является одним из самых сложных видов речевой деятельности, так как порождение высказывания сопряжено с рядом *трудностей*, которые обусловлены содержанием высказывания (знакомая / незнакомая тема, способы ее раскрытия), его языковым оформлением (от говорящего предполагается активное владение языковым материалом для сознательного конструирования формы высказывания, для чего требуется владение не только синтаксико-морфологическим строем языка, но и сложной системой сочетаемости слов, которая специфична и, как правило, не совпадает с сочетаемостью в родном языке субъекта речи).

Межкультурный контекст говорения обуславливает проявление особых трудностей, с которыми сталкивается человек при порождении иноязычного высказывания. Эти трудности связаны:

1) с необходимостью учитывать культурные особенности партнера по общению – представителя иной культурно-концептуальной картины мира. Нацеленность устно-речевого высказывания на информирование, убеждение адресата, оказание на него воздействия будет результативным, если будут учтены, помимо гендерных и возрастных особенностей, также его социолингвистические и социокультурные характеристики: ситуативная роль, национальная и региональная принадлежность, отнесение к определенному социальному статусу. Учет социолингвистических параметров общения – непереносимое условие успешности межкультурных контактов;

2) с необходимостью при порождении высказывания учитывать особенности родной культурно-концептуальной картины мира. При взаимодействии с представителем иной культуры говорящий должен основываться на нормах межкультурного диалога, понимая, какие проявления своей национальной ментальности будут способствовать ведению разговора, а какие – мешать этому;

3) с необходимостью учитывать параметры естественной (аутентичной) межкультурной коммуникативной ситуации. При порождении высказываний говорящий должен принимать во внимание, какие параметры его речи (индивидуальные особенности говорения, неполный стиль произнесения, предпочитаемый репертуар речевых средств, жестов, мимики и пр.) могут помешать слушающему воспринять, понять и переработать информацию в том объеме и содержании, которые планировались говорящим (Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного иноязычного образования в вузе : учеб. пособие / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева ; под общ. ред. А. Л. Бердичевского. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 368 с.).

Говорящий как участник межкультурного диалога должен уметь создавать нейтральное, доверительное, общее коммуникативное пространство для взаимодействия с собеседником – представителем другой культуры. Для этого ему необходимо:

- проявлять интерес к культурным нормам и ценностям собеседника;
- проявлять уважение к различным социокультурным и социолингвистическим особенностям речевого партнера;
- предвосхищать недопонимание со стороны собеседника, возникающее из-за социокультурных и социолингвистических различий, и корректировать свое речевое и неречевое поведение;

- применять коммуникативные стратегии, способствующие взаимопониманию, снятию напряжения в ходе межкультурного взаимодействия;
- предвосхищать возможные межкультурные барьеры, которые могут привести к коммуникативным сбоям во взаимодействии с иноязычным партнером по общению.

3. Подходы к обучению говорению

Выделяют 2 взаимодополняющих подхода к обучению иноязычному говорению:

Подход	Сущность подхода
Индуктивный	От последовательного овладения отдельными речевыми действиями (высказываниями) разного уровня к их последующему комбинированию, объединению.
Дедуктивный	Овладение целостными актами общения, образцами речевых произведений. Формирование навыков и развитие умений говорения начинается с многократного воспроизведения (чтения, прослушивания, заучивания наизусть) готового монологического текста, образца диалога, полилога, которые рассматриваются в качестве эталона для построения подобных текстов. Затем происходит варьирование лексического наполнения образца, отработка элементов и самостоятельное порождение аналогичных высказываний.

В последние годы получает распространение **интегрированный** подход, связанный с совмещением способов формирования навыков и развития умений говорения в рамках описанных выше подходов.

4. Характеристика межкультурных умений говорения

Среди межкультурно ориентированных умений говорения необходимо выделить умения вести *диалог* с представителем иной культуры, которые включают:

- умение вступать в межкультурное общение (использование *инициативных* реплик в начале разговора, при переходе к новым темам, для сообщения или запроса дополнительной информации);

- умение поддерживать межкультурное общение и переходить к новым темам (использование *реактивных* реплик, которые предполагают не только ответы на вопросы собеседника, но и комментарии, замечания, выражение отношения к репликам партнера, обращение за разъяснениями; заполнение пауз посредством использования фатических фраз, помогающих снять напряжение в общении);
- умение завершить общение в соответствии с этикетными нормами межкультурного взаимодействия.

Способность осуществлять межкультурное иноязычное общение в форме *монолога* предполагает наличие у обучающегося следующих *умений*:

- умение выражать законченную мысль (подготовленно / спонтанно высказываться о фактах, событиях, передавая при этом свои оценочные суждения; высказаться по прочитанному / прослушанному тексту, являющемуся фактом культуры);
- умение разворачивать мысль (объяснять собеседнику собственные культурно обусловленные ценности и опыт);
- умение рассуждать, сопоставлять и обобщать факты (раскрывать собеседнику отличия норм и ценностей родной и изучаемой культур; комментировать конфликтные межкультурные ситуации с позиции родной и изучаемой культур);
- умение строить высказывание с соблюдением норм языка и особенностей избранного жанра и стиля речи (делать подготовленное и неподготовленное сообщение на основе прочитанного / прослушанного, в том числе с выражением своего отношения; выступить с подготовленным докладом по теме / проблеме).

5. Комплекс упражнений для обучения говорению как форме устного межкультурного общения

При обучении говорению используются два типа упражнений: *подготовительные* и *речевые*.

Подготовительные упражнения (тренировочные, предречевые) предназначены для овладения обучающимися структурно-правильным оформлением устного высказывания, навыками оперирования языковым материалом в устной речи. Они предполагают воспроизведение (репродукцию) готового образца, в качестве которого выступает текст. В частности:

▪ в области диалогической речи: имитация прослушанного / прочитанного диалога; чтение диалога по ролям; заучивание диалога наизусть; воспроизведение диалога по памяти; восстановление пропущенных слов (реплик); диалогизация прочитанного / прослушанного текста и др.;

▪ в области монологической речи: пересказ текста (без изменений, близко к тексту, с опорой на план, выписки из текста); сокращение прослушанного / прочитанного текста; изложение диалога в монологической форме; соединение частей текста; сокращение прочитанного текста и др.

Примерами подготовительных упражнений могут служить *имитативные, подстановочные, комбинационные, трансформационные, переводные упражнения*.

И м и т а т и в н ы е у п р а ж н е н и я предусматривают многократное повторение учащимися речевого образца без изменения его первоначальной структуры и содержания.

П р и м е р ы.

1. Listen to the dialogue and repeat the lines after the speakers, observing the intonation. Прослушайте диалог и повторите реплики вслед за говорящими, соблюдая интонацию.

2. Play out the dialogue, imitating the verbal and non-verbal behavior of its participants. Разыграйте диалог, полностью имитируя речевое и неречевое поведение его участников.

3. Retell the text which you have read / listened. Перескажите прочитанный / прослушанный текст.

Однако, несмотря на свою популярность, имитативные упражнения являются недостаточно эффективными по причине механического воспроизведения изучаемых речевых моделей. Поэтому особую важность приобретает усиление смысловой нагрузки при их выполнении за счет активизации действий и операций, направленных на осмысление особенностей речевого поведения представителей иной культуры в сопоставлении с родной культурой обучающихся.

П р и м е р.

Listen to the following dialogues of *small talk* and find out the differences between them. Which dialogue belongs to the British culture? Which one to a Belarussian culture representative? Learn the British variant of the dialogue by heart and reproduce it with your classmate. Прослушайте два диалога светской беседы и определите их отличия. Какой из диалогов принадлежит представителям британской культуры, а какой белорусской? Выучите британский вариант диалога наизусть и воспроизведите его по памяти в паре с одноклассником.

А

Host: Hi, Corin.

Guest: Hi.

Host: How's it going?

Guest: I'm OK, and you?

Host: Yeah, not bad, thanks.

D'you want to come in?

I'll take your coat for you.

Guest: Yeah, thanks a lot ... thank you.

Host: Please come into the front room.

Can I get you a cup of tea?

Guest: Yes, please.

Host: And what would you like?

Guest: Milk and sugar please.

One sugar, thank you.

Host: OK, I'll just get that for you.

Guest: Thank you.

Б

Host: Hello.

Guest: Hello.

Host: Want me to help you with your coat?

Guest: Oh, yeah.

Host: Come here. Would you like some tea?

Guest: With pleasure.

Host: OK, let's go.

(Гришаева, Л. И. Введение в теорию межкультурной коммуникации : учеб. пособие для студ. лингвист. фак-тов. высш. учеб. заведений / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. – М. : Академия, 2008. – 352 с.).

Подстановочные упражнения предполагают воспроизведение образца с изменением лексического наполнения.

Примеры.

1. Look through the forms of greetings in English. Say which of them should be used in the situation of formal and informal communication. Просмотрите формы приветствия в английском языке. Скажите, какие из них следует использовать в ситуации официального и неофициального общения.

Hello!

Hi, Philip!

Hi, Judi! How are you?

Hi, everybody!

Good morning, ladies and gentlemen!

Diana! How nice to see you again!

Afternoon!

Oliver! Good to see you again!

2. Fill in the gaps in the following dialogue. Заполните пропуски в следующем диалоге.

C h r i s: Hi? Denis. ...?

D e n i s: Quite well, thanks. ...?

C h r i s: Not In fact, pretty good! Did I tell you that I got a new job?

D e n i s: No, you didn't.

Комбинационные упражнения – построение высказывания на основе объединения заданных элементов (фраз, предложений).

Примеры.

1. Match the expressions of saying goodbye in English (on the left) with the responses them (on the right). More than one variant is possible. Соотнесите формы выражения прощания в английском языке (слева) с их ответами (справа). Возможно более одного варианта.

Goodbye then.

I'm afraid I must be going.

Happy weekend to you.

Give my love to Helen.

Have a good trip.

The same to you.

Thanks, I will.

Take care. Bye!

See you later.

See you tomorrow.

Thank you. Goodbye.

2. Arrange sentences describing the situation in order. Read the text. Расставьте предложения, описывающие ситуацию, по порядку. Прочитайте текст.

3. Reorder the jumbled dialogue and the act it out. Составьте диалог из разрозненных реплик, затем проигrajте его.

Трансформационные упражнения – изменение структуры предложения (лексической и грамматической).

Примеры.

1. Read the following dialogue and try to make it less formal. Прочитайте следующий диалог и постарайтесь сделать его менее официальным.

Mr P o r t e r: Good morning, Mrs White!

Mrs W h i t e: Good morning, Mr Porter!

Mr P o r t e r: How are you getting on?

Mrs W h i t e: Quite well, thank you. How are you? I'm very well indeed.

Thank you.

2. Read the following short dialogues that are not very polite. Try to make them sound better. Прочитайте следующие диалоги и постарайтесь сделать их более вежливыми.

A: I want to use your scissors.

B: Here you are.

A: Pass me my coat.

B: Here you are.

A: Give me a lift to the bus stop.

B: Yes.

A: Tell me the way to the National Gallery.

B: I don't know this area very well myself.

Переводные упражнения – перевод с родного языка на иностранный и с иностранного на родной (используются для контроля).

Пример.

Translate the following dialogues from English into Russian and from Russian into English. Переведите следующие диалоги с английского языка на русский и наоборот.

1. Steve. *It was good to see you all, guys.*

Mark. *Good to see you, too. Shall we get together sometimes?*

Steve. *Sounds good to me. How about next weekend?*

Mark. *Perfect.*

Steve. *OK, I'm off.*

Joe. *Keep in touch!*

2. Мария. *Какая неожиданная встреча!*

Светлана. *Мария! Какой сюрприз!*

Мария. *Давно не виделись. Как твои дела?*

Светлана. *Неплохо, спасибо. Как ты поживаешь?*

Мария. *У меня тоже все хорошо.*

Подготовительные упражнения могут содержать помимо текста различные **опоры** высказывания, например, список слов и выражений (реплик), план текста, логико-синтаксическую схему монолога, структурно-функциональную схему диалога и др.

Логико-синтаксическая схема – это структурная схема программы речевого высказывания. Она позволяет обучающимся формулировать монологическое высказывание в соответствии с собственным уровнем подготовленности, реализуя при этом личностную составляющую.

Пример.

I usually ...

But yesterday I couldn't ...

I hope, tomorrow I will ...

I will try my best to ...

Обычно я ...

Но вчера я не смог(ла) ...

Надеюсь, завтра я ...

Я сделаю все возможное, чтобы ...

Структурно-функциональная схема диалога представляет собой описание речевых задач (функций) собеседников, расположенных в предположительно необходимом порядке.

Пример.

Roleplay the situation: Catherine / Christopher Walker meets one of her / his best school friends Sheila Gun in the street. They haven't seen each other for a month. Разыграйте ситуацию: Кэтрин / Кристофер Уокер встречается на улице одну из своих лучших школьных подруг Шейлу Ган. Они не виделись месяц.

Кэти / Кристофер привлекает внимание Шейлы и приветствует ее, спрашивает, как она поживает.

Cathy / Christopher attracts Sheila's attention and greets her, asks how she is.

Шейла отвечает на приветствие, говорит, что она в порядке, спрашивает, как дела у Кэти / Кристофера.

Sheila answers the greeting and says that she is fine, and ask in her turn how Cathy / Christopher is.

Кэти / Кристофер отвечает, Приглашает зайти в бар.

Cathy / Christopher answers, invites to drop in lunchbar.

Шейла принимает приглашение.

Sheila accepts the Invitation.

Сафонова, В. В. Exploring the World of Intercultural Communication and Co-operation : учеб. пособие / В. В. Сафонова, Л. А. Силкович. – М. : НИЦ «Еврошкола», 2019. – 228 с.

Для осознания обучающимися национально-культурной специфики норм речевого и неречевого общения в разных культурах используется культуроведческий комментарий.

Пр и м е р.

Cultural note

In Britain, people usually start conversation with friends by saying, *Hello, how are you?* (or using similar phrases). This is a part of greeting and not a question about your health. So (except to a very close friend) you do not reply, for example, *I've got a headache*. The answer to such a greeting must be short, for example, *Very well, thank you, and how are you?* Use this pattern even if you are not well.

Read the following bits of conversation and note down some other phrases that you can use when asking how someone is. Прочтите следующие фрагменты беседы и запишите некоторые другие фразы, которые вы сможете использовать, когда спросите, как кто-то поживает.

1. – *Hi, Alice!*

– *Hi, Jimmy! How's life?*

– *Fine, thanks. And how are things with you?*

– *Not too bad. Thank you.*

2. – *Hello, Mike. How are you keeping?*

– *Hello. Anna. Very well, thank you. I've just come back from the USA.*

– *Oh, really! How did you get to go there?*

– *My uncle invited us to spend our holidays there.*

Речевые упражнения (коммуникативные, творческие) нацелены на развитие у обучающихся умений говорения как формы устно-речевого межкультурного общения в условиях, приближенных к естественным, на основе сформированных навыков. Упражнения могут быть подготовленными (выполняются на пройденном лексико-грамматическом материале в рамках изученной темы и ситуации общения) и неподготовленными (используется проблемная ситуация, отражающая жизненный опыт обучающихся и знакомые им ситуации общения). Для этих упражнений, создающих условия, имитирующие естественное межкультурное речевое общение, характерным является отсутствие вербальных опор; наличие содержательных опор (изобразительных: картина, фото, серия рисунков, плакат,

диаграмма, схема; сентенция – лозунг, афоризм, поговорка, ассоциограмма; экспозиция – небольшой по объему материал, например, газетное сообщение, карикатура, объявление, микрорассказ, содержащий проблему, стимул к дискуссии, выражение своего отношения), перенос «на себя». Например:

- в области диалогической речи: инсценирование диалога; составление диалога с его продолжением; составление диалога по заданной ситуации (теме), затронутой в тексте; и др.;

- в области монологической речи: пересказ текста от имени одного из его героев; пересказ текста от имени обучающегося; развитие сюжета; высказывание предположений о том, что послужило основой сюжета; придумывание заголовка к тексту и его обоснование и др.

К числу речевых упражнений относятся *репликовые упражнения, условная беседа, репродуктивные упражнения, инициативные упражнения, межкультурная ролевая игра, межкультурная симуляция, дискуссия.*

Репликовые упражнения предусматривают ответ на вопрос по пройденному материалу или на свободную тему.

Примеры.

1. What are the first three things which come into your mind when you hear the word “England” or “the British”? Что в первую очередь приходит вам в голову, когда вы слышите слово *Англия* или *британцы*?

2. What does a *small talk* serve for in English culture? Для чего в англоязычной культуре служит «светская беседа»?

Такие вопросы могут сопровождаться наглядностью (картинка, реальный предмет, видеосюжет), которая является для обучающихся стимулом к речевой реакции, побуждает их выразить согласие либо несогласие со сказанным, уточнить или дополнить сообщение, дать обоснование сказанному.

Условная беседа – это упражнение с начальным высказыванием, которое намечает определенную тему. Основная цель – стимулировать неподготовленную инициативную речь. Учитель может предложить серии ключевых выражений, сгруппированных по экспозициям, а также вопросы, на которые желательно получить ответы в ходе беседы. Нужно варьировать тему, неожиданно направлять разговор в новое русло – это поможет приблизить обучение к естественным условиям общения.

Репродуктивные упражнения включают *пересказ, описание, устный рассказ, дискуссионные упражнения, комментирование.*

Пересказ широко используется в качестве речевого упражнения. Пересказ может быть ориентирован на передачу содержания прочитанного текста.

Описание предусматривает воспроизведение зрительного ряда видеосюжета, серии сюжетных картинок.

Устный рассказ представляет собой монологическое сообщение (подготовленное или неподготовленное). В зависимости от степени сложности выделяют следующие виды устного рассказа:

- по готовому сюжету (дается в свернутом виде);
- по предложенной ситуации;
- по заданной теме;
- по пословице, поговорке или крылатому выражению.

Пример.

Make a short story to this English proverb “Laugh and the world laughs with you: weep and you weep alone”. Придумайте короткий рассказ к пословице «Смейся, и весь мир будет смеяться с тобой; плачь, и ты будешь плакать в одиночестве». Какую национально-культурную ценность отражает данная пословица?

Дискуссионные упражнения предусматривают обсуждение проблемы, представляющей интерес и актуальность для обучающихся. Перед обсуждением учитель может предложить его план, вопросы, опорные слова. Обсуждаемая проблема может иметь разные решения. Участникам обсуждения следует рекомендовать придерживаться заданной темы и стремиться приводить аргументы в защиту своей точки зрения по обсуждаемому вопросу.

Комментирование – это изложение обучающимися мнения о полученной информации. Комментирование бывает развернутым и кратким. Источником комментирования может выступать газетная информация, видеосюжет.

Разновидностью данного вида упражнений является кросс-культурное комментирование ситуаций *«критического инцидента»*, которое сочетает в себе информационный и деятельностный аспекты.

«Критический инцидент» (Critical incident) представляет собой краткое описание неудавшегося или вызвавшего негативные эмоции межкультурного взаимодействия. В нем часто описываются невысказанные чувства одной или обеих сторон – участниц общения.

При комментировании критических инцидентов обучающиеся говорят о собственных реакциях на событие, определяют причину межкультурного конфликта, предлагают различные варианты его разрешения, интерпретируют инцидент в контексте своей и иной культур. Этот вид упражнения сложнее для обучающихся, чем описанные выше: им надо поставить себя на место человека, оказавшегося в ситуации культурного инцидента, что позволяет развивать эмпатию как одно из важнейших качеств участника межкультурного общения.

Пример.

Read the situation of critical incident and comment on the reason of cross-cultural misunderstanding. Ознакомьтесь с ситуацией культурного инцидента и определите причину создавшегося межкультурного непонимания.

Anna Petrova, a student from Belarus, won a scholarship to go to an American university. She was very excited about going to the United States and did a lot of reading about American culture. Before her arrival to the United States, Anna had read several books about America, its people and its culture. Despite her preparation, however, several confusing and frustrating incidents occurred during her first weeks in the United States.

Anna stayed up all night long writing a term paper for her psychology class. Next morning, during her Spanish class the teacher unexpectedly announced that they were going to have a pop quiz on the material they covered in the last two classes. Anna was afraid that she was going to fail it as she neither did her homework nor reviewed the material from the previous class. Bill, Anna's friend from the tennis club and also a classmate in Spanish, seemed to be unconcerned about the quiz. During the quiz, Anna was asking Bill for the answers to the questions she was not sure of. However, Bill seemed to be annoyed by her question and did not want to share his answers. Anna's feelings were hurt. To make the matter worse, the teacher having seen what Anna was doing, asked her to hand in her incomplete test and to leave the class.

В упражнение можно включить вопросы, направляющие ход рассуждения обучающихся. Например:

- *What motivated Anna to act the way she did?*
- *What attitudes or values appear to be important in Belarussian society based on Anna's action?*
- *Why do you think Bill behaved the way he did?*

– *What attitudes or values appear to be important in American society based on Bill and the teacher's behavior?*

– *What could have been done differently to avoid this cross-cultural misunderstanding?*

В процессе анализа и комментирования критических инцидентов обучающимся предлагаются *лингвострановедческие комментарии* в отношении реалий стран изучаемого языка, особенностей ценностных ориентаций представителей иной культуры.

Критический инцидент может быть представлен в форме диалога (межкультурный диалог), который является основой для кросс-культурного комментирования.

П р и м е р.

Study the situation of critical incident and comment on the reason of cross-cultural misunderstanding. Compare with your own values. Изучите ситуацию культурного инцидента и прокомментируйте причину межкультурного непонимания.

A Belarussian: What a nice house you have! How many rooms are there? Could I see your house? Какой у Вас красивый дом! Сколько здесь комнат? Могу я посмотреть дом?

An Englishman: Let me show you my family photos. Я покажу Вам семейный альбом.

Cultural note

In England it is inappropriate to invite guests in the private zone, they are invited only in the room of reception. В Англии непозволительно приглашать гостей в спальню, только в гостиную.

В ходе комментирования кросс-культурных отличий норм и ценностей разных культур используется прием «*этнокультурной параллели*».

П р и м е р.

Comment on the opposing values stated in the Russian proverb: “Не имей сто рублей, а имей сто друзей” and the American proverb: “Two is a company, three is a crowd”. Определите ценности, изложенные в русской и американской пословицах.

Инициативные упражнения предусматривают участие обучающихся в пресс-конференции, интервью. Такие упражнения представляют собой различные варианты игровых заданий. Это может быть *межкультурная ролевая игра, межкультурная симуляция, дискуссия*.

Межкультурная ролевая игра (role play) представляет собой разновидность ролевой игры, для которой характерным является исполнение участниками ролей, которые воссоздают часто повторяющиеся ситуации межкультурного общения.

Ролевые игры преимущественно сконцентрированы на специфической проблеме. Участники ролевой игры, согласно предложенным заранее инструкциям, принимают на себя роли представителей различных культур, которые должны взаимодействовать друг с другом тем или иным образом. Многие роли образуют взаимодополняющие пары: продавец – покупатель; хозяин – гость. В парах роли могут быть противопоставлены друг другу. Говорящие имеют повод для общения, но у них разные цели.

Участники осуществляют взаимодействие в рамках определенного речевого поведения, на ранних этапах обучения – часто с подсказкой речевых средств (формул общения). Данные упражнения полезны для овладения речевыми действиями, их сочетаниями и цепочками. Они готовят учащихся к более развернутым, творческим действиям.

Межкультурная симуляция (simulation), заключается в искусственном создании конкретных ситуаций межкультурного общения. Это подражательное, выдуманное и разыгранное воспроизведение межличностных межкультурных контактов, организованное вокруг проблемной ситуации.

При этом участники, моделируя такую ситуацию межкультурного общения, выступают в роли представителей иных культур, соблюдая их культурные нормы. Симуляция характеризуется творческим характером речевых действий ее участников, а также высокой степенью самостоятельности в решении смоделированной межкультурной ситуации. Приближаясь к реальным ситуациям межкультурного общения, симуляции предназначаются для обучающихся продвинутого уровня обучения.

Пример.

Imagine that you're a British journalist who has to take an interview. You are to ask one of the pupils some questions about actual school things in Great Britain (school curriculum, future professions etc.). Think over the questions to

ask. Act out the situation. Представьте, что Вы британский журналист, которому необходимо взять интервью у одного из школьников. Вам следует задать несколько вопросов на актуальную тему (школьное образование, выбор профессии в Великобритании и т.д.). Подумайте, как и какие вопросы Вы зададите. Разыграйте ситуацию.

Д и с к у с с и я – групповой диалог / полилог с участием нескольких собеседников, которые обмениваются мнениями и суждениями по одному и тому же вопросу, а также дают эмоциональную оценку обсуждаемому.

Способность участвовать в обсуждении темы или проблемы подразумевает определенный уровень сформированности умений как диалогической, так и монологической речи. Большое значение придается умениям внимательно слушать иноязычного собеседника, вербально и невербально демонстрировать уважение к его социокультурным особенностям, вступать в дискуссию, задавать вопросы, переходить к новому аспекту обсуждаемой темы. Эффективное участие в дискуссии требует быстрой реакции, умения грамотно формулировать точку зрения.

Учебная дискуссия включает тему, учебную ситуацию с экспозицией, речевым стимулом, направляющими вопросами. Экспозиция содержит информацию, предполагающую разное толкование.

П р и м е р.

Экспозиция: Sue is finishing Secondary school this summer. She is trying to decide what university would be best for her to go to. She talks to her mom about it to ask her for her opinion. “Mom, I’m having a hard time deciding where I should go to college? Where do you think I should go?”. “Sue, this is a big decision that will affect the rest of your life. You need to make the decision”. Сью оканчивает школу в этом году и пытается решить, в какой институт ей лучше поступить. Она разговаривает с мамой, спрашивает ее мнение. Мама отвечает ей: «Сью, это важное решение, которое повлияет на всю оставшуюся жизнь. Тебе следует принимать собственные решения».

Направляющий вопрос: Why didn’t Sue’s mom help Sue with her problem? Почему мама не помогла Сью решить ее проблему?

In a group of three-four discuss the problem “We are like and we are different”. В группе из трех-четырех человек обсудите проблему на тему «Мы такие похожие и такие разные».

Таким образом, методика обучения говорению как форме устного межкультурного общения предполагает взаимосвязанное обучение монологической и диалогической речи. Начинать рекомендуется с подготовленных монологических и диалогических высказываний репродуктивного характера с использованием языковых, речевых и содержательных опор. Затем необходимо переходить к упражнениям продуктивного типа с предъявлением экстралингвистических опор, которые являются стимулом к инициативному спонтанному говорению в моделируемых ситуациях межкультурного иноязычного общения.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бердичевский, А. Л.* Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
2. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
3. *Рот, Ю.* Встречи на грани культур : игры и упражнения для межкультурного обучения / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – Калуга : Полиграф-Информ, 2001. – 188 с.
4. Тренинг как метод развития этнокультурной компетентности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://pandia.ru/text/77/150/9212.php>.
5. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

Лекция 7

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОМУ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

1. Содержание понятия *невербальное общение*.
2. Основные функции невербального общения.
3. Виды невербального общения и их национально-культурные особенности.
4. Принципы отбора невербальных средств в обучающих целях.
5. Методические принципы обучения невербальному межкультурному общению.
6. Комплекс упражнений для обучения невербальному межкультурному общению.

1. Содержание понятия *невербальное общение*

Невербальное общение – это неречевая форма общения, включающая в себя жесты, мимику, позы, визуальный контакт, тембр голоса, прикосновения и передающая образное и эмоциональное содержание.

Средством такого общения является тело человека, обладающее широким диапазоном способов и средств передачи информации или обмена ею. Распространено рабочее название невербального общения – «язык тела» (body language).

Невербальное общение часто передает собеседнику гораздо больше информации по сравнению с той, которая передается вербальным способом. По данным исследователей (А. Mehrabian, 2009), с помощью слов передается всего 40 % информации, остальная невербальными средствами; при восприятии человека при первой встрече значимость его слов составляет всего 7 %, тон голоса и интонация речи – 38 %; жестов, мимики, пантомимики – 55 %.

Традиции и обычаи в невербальном поведении представителей разных языков и культур часто не совпадают, поэтому правильное понимание невербальных сигналов является важнейшим условием эффективного

иноязычного общения, оно входит в понятие межкультурной коммуникативной компетенции. Игнорирование, незнание или неверная интерпретация невербального поведения иноязычного партнера могут привести к коммуникативным сбоям и неудачам, а также могут вызвать «культурный шок» в определенных ситуациях межкультурного общения.



Пример из практики

An American woman gets into a car with an American man, slides over to his side, and kisses him on the cheek. A common enough occurrence that probably happens hundreds of thousands of times each day in the United States. But in this case it happens in Saudi Arabia, where public displays of affection are disliked, even forbidden, and marriage is sacrosanct. The meeting between the man and woman happened to be seen by a captain of the Saudi National Guard who then demanded proof that the two were married. They were, but not to each other. “The woman was sent out of the country and the man, who compounded his problem by being argumentative, was sent to jail.”

(Axtell Roger, E. Gestures : the do's and taboos of body language around the world / Roger E. Axtell. – N. Y. : Wiley, 1998. – 238 p.).

В отличие от вербальных сообщений, невербальные обладают значительно большей многозначностью, ситуативностью, спонтанностью. Поэтому язык тела нужно понимать в *контексте*, оценивать в сравнении с тем, что и как говорится.

Соотношение вербальных и невербальных средств в общении может быть различным. Они могут:

- дополнять друг друга: невербальные средства дополняют речевые, подтверждают сказанное;
- сопровождать: невербальные средства являются выразителями эмоций, межличностных отношений;
- противоречить, умышленно или неумышленно сказанному;
- заменять: невербальное общение заменяет речевое в ситуациях, когда разговор невозможен или неуместен.

2. Основные функции невербального общения

Выделяют следующие функции невербального общения:

1. **Идентификация и самопрезентация.** Индивид использует невербальные средства, чтобы люди знали, кем он /она является.

2. **Управление взаимодействием.** Говорящий использует невербальные средства для регулирования взаимодействия (своей мимикой показывает недоумение, одобрение, отказ; поднимает указательный палец для привлечения внимания; наклоняется вперед, демонстрируя внимание к собеседнику и т.д.).

3. **Отношения между собеседниками.** Собеседники показывают другим, как хорошо они друг друга знают, насколько близко они стоят или сидят, улыбаются, подмигивают.

4. **Передача познавательной информации.** Индивид пользуется невербальными сигналами, чтобы передать определенную информацию. Например, движения рук, чтобы сказать: «Все хорошо», «Стоп», «Выйдите», «Войдите».

5. **Отображение эмоциональной информации.** Говорящий использует невербальное общение, чтобы дать другим знать, что он чувствует.

6. **Отображение обмана.** Человек также использует невербальные средства, чтобы показать другим, что чувствует определенную эмоцию, когда на самом деле он этого не чувствует. Наблюдая за невербальным поведением собеседника, можно обнаружить неискреннее поведение и обман. Например, если враждебный и защищающийся человек улыбается, это означает, что он искусственной улыбкой пытается скрыть свою неискренность.

(Hickson, L. M. Nonverbal Communication : Studies and Applications / L. M. Hickson, W. D. Stacks, N. J. Moore. – 4 th ed. – Los Angeles : Roxbury Publishing Company P. O., 2004. – 544 p.).

Таким образом, невербальное общение является гораздо более неоднозначным, чем вербальное. Объектом усвоения для изучающих иностранный язык должны быть не сами по себе невербальные средства общения, а выполняемые ими функции.

3. Виды невербального общения и их национально-культурные особенности

В целях подготовки обучающихся к межкультурной коммуникации интерес представляют следующие виды невербального общения:

Кинесика (греч. *kinesis* – движение) – совокупность жестов, мимики, движений тела, поз, которые используются как вспомогательные, невербальные (сопутствующие) средства общения.

Известно, что символическое значение отдельных движений, поз, жестов в разных культурах имеет различное, иногда противоположное значение.



Пример из практики

Традиционный для многих культур жест «до свидания» в Японии имеет значение «подойди сюда». Классический американский «o'kaу» является оскорбительным жестом в Италии, во Франции означает ноль или ничего, в Японии – деньги. Вращающийся указательный палец у виска в Голландии обозначает, что человек умный (то есть «обладает интеллектом»). В ряде африканских культур этот жест обозначает, что человек глубоко задумался, погрузился в размышления. В Германии этот жест используется для обозначения человека, который «несколько не в себе» (А. Пиз, 1995).

Важным элементом невербального общения является улыбка, которая также имеет свою культурную специфику. В странах Западной Европы и Америки улыбка носит более формальный, чем в нашей стране, характер. Улыбка для англичанина, американца является обязательным атрибутом коммуникации, знаком вежливости, успешности и благополучия. В ответ на вопрос: «Как поживаете?» – американец, англичанин ответит: «Прекрасно!» и улыбнется, даже если он только что получил уведомление об увольнении с работы. Также ведут себя и представители восточных культур (Китай, Япония, Таиланд), которые улыбаются, рассказывая даже о смерти своих близких. Улыбаясь, представители этих культур, соблюдают благопристой-

ность, стараясь не огорчать собеседника своими проблемами. Для белоруса, русского улыбка – это искреннее выражение чувств, симпатии, хорошего отношения к окружающим.

Правильная интерпретация кинесических средств, осознание культурных ценностей, лежащих в основе их использования иноязычным собеседником, способствует успешности межкультурного иноязычного общения.

Окулесика – это визуальное взаимодействие, «зрительный контакт» (прямой взгляд между двумя людьми) или его отсутствие как одна из форм невербального общения.

Взгляд выполняет роль управляющего воздействия, обеспечивая обратную связь в поведении собеседников, указывая на их вовлеченность в коммуникацию, то есть взгляд выполняет сигнальную функцию в обмене информацией (Крейдлин, Г. Е. Невербальная семиотика : Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.).



Пример из практики

Русские при разговоре смотрят в глаза, этим они подчеркивают уважение друг к другу, степень откровенности при контакте. Представители восточных народов (японцы, корейцы) воспринимают направленность взгляда в глаза как невежливость, дерзость. В свою очередь русские воспринимают взгляд этих народов в сторону как стеснительность или неискренность. Арабам очень трудно общаться без постоянного прямого контакта взглядами, более интенсивного, чем у европейцев или американцев.

Понимание и правильная интерпретация движения глаз собеседника помогают наладить с ним контакт и регулировать межкультурное взаимодействие.

Проксемика (лат. *proximus* – ближайший) – отрасль паралингвистики, которая изучает особенности локализации общения коммуникантов относительно друг друга, их размещение и перемещение в пространстве в процессе коммуникации.

Правила соблюдения расстояния между общающимися являются крайне важными факторами успешности межкультурных контактов. Американский лингвист, антрополог Э. Холл выделил в общении 4 пространственные зоны:

1) интимная (15–45 см) – зона общения для людей, находящихся в тесном эмоциональном контакте: дети, родители, родственники, близкие друзья;

2) личная зона (46 см–1,2 м) – расстояние, которого придерживается индивид при общении с другими людьми: общение на личных приемах и дружеских встречах;

3) социальная (1,2 м–3,6 м) – дистанция между собеседниками при официальном общении с посторонними людьми: с новым сотрудником на работе, с малознакомыми людьми;

4) публичная (более 3,6 м) – дистанция для коммуникации с большой общественной группой людей: докладчик – аудитория.

Участники межкультурного общения должны понимать, что при вторжении в интимную зону своего партнера по общению последний чувствует тревогу, дискомфорт, формирует негативное отношение к собеседнику, а при отдалении от него может возникнуть мысль о безразличии и нежелании общаться. Особенности этнической проксемики учитываются в ходе межкультурной коммуникации и должны быть заложены в межкультурную коммуникативную компетенцию говорящего.

Гаптика – область невербальной коммуникации, которая изучает особенности тактильного коммуникативного взаимодействия (похлопывания, рукопожатия, поцелуи и т.п.) как сопровождающего средства вербального общения.

Выделяют следующие функции прикосновений: выражение дружбы, интимного отношения к адресату, установление контакта с ним, указание на статусную роль в коммуникации (Г. Крейдлин, 2002; Е. Селиванова, 2006).

Содержательно значимыми являются место, способ, продолжительность, крепость касания, тип общения.



Во многих странах используется жест рукопожатия для приветствия и для прощания. Англичане и американцы не подают руку при встрече. Англичане используют легкий кивок головой, а американцы прибегают к «вспышке бровей». Рукопожатие используется этими двумя культурами в официальных случаях и при знакомстве, первой встрече (А. В. Павловская, 2004). Русскоязычные люди часто подают руку при встрече и прощании в неофициальной ситуации общения, причем это рукопожатие длинное (Ю. Е. Прохоров, 2007). Когда русский долго пожимает руку, это обозначает, что он хочет проявить дружеский или фамильярный интерес к человеку. Для русских рукопожатие присуще в основном мужчинам, женщины приветствуют друг друга кивком головы или улыбкой. Европейцу не важно, какой рукой ему подают книгу: левой или правой. Представитель же Ближнего Востока, где левая рука считается нечистой, не возьмет из левой руки ни деньги, ни подарок и будет чувствовать себя оскорбленным.

В последние годы в процессе межкультурного общения происходит взаимоадаптация культурных норм и стандартов поведения представителей разных культур. Замечено, что сейчас восточные народы в общении с европейцами пользуются рукопожатием, но при этом в пространственном отношении стоят чуть дальше, чем это принято у европейцев. В результате, чтобы дотянуться рукой до собеседника, они вынуждены наклоняться вперед. Эта поза выглядит, на взгляд европейцев, слишком подобострастно.

4. Принципы отбора невербальных средств в обучающих целях

Учитывая многообразие невербальных средств общения, при их отборе в обучающих целях следует руководствоваться следующими принципами:

1) *функциональности* – предполагает отбор тех невербальных знаков, которые существуют в обыденном сознании представителя конкретной культуры, выполняют определенные функции, значимые для межкультурного иноязычного общения, а также исключение нестабильных неустойчивых невербальных средств;

2) *четкой дифференциации с родной культурой* – то есть отбираются невербальные средства, совпадающие по смыслу с родной культурой, но различные в исполнении (например, при счете белорусы сгибают внутрь пальцы рук, англичане – разгибают).

3) *экзотичности* (интересности) – отбираются невербальные средства, которые отсутствуют в коммуникативном поведении представителей родной культуры (например, жест «я обманываю», когда западноевропейец потирает щеку указательным пальцем или скрещивает указательный и средний пальцы, отсутствует в русской культуре);

4) *системности* – данный принцип тесно связан с принципами тематической и ситуативной отнесенности;

5) *соответствия программному материалу* – предполагает отбор невербальных средств в соответствии с требованиями учебной программы;

6) *достаточного минимума*, предполагающий выбор того необходимого достаточного минимума невербальных средств, который максимально приближает обучающихся к аутентичному межкультурному общению на иностранном языке, не перегружая образовательного процесса излишней информацией.

(Баженова, Н. Г. Методика обучения невербальным средствам общения в курсе фр. языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00. 02 / Н. Г. Баженова. – М., 2000. – 182 л.).

При обучении невербальному межкультурному общению реализуются образовательные, развивающие и воспитательные цели в их взаимосвязи.

Овладение основами невербального межкультурного общения предполагает достижение минимально достаточного уровня иноязычной невербальной коммуникативной компетенции, в основе которой лежат навыки и умения понимать и адекватно интерпретировать невербальное поведение представителей стран изучаемого языка и строить на этой основе собственное речевое и неречевое поведение в ходе межкультурного иноязычного общения; обогащение эмоционально-ценностного опыта обучающихся посредством расширения кругозора на основе усвоения культуроведческих знаний (*образовательные цели*).

Изучение невербального компонента межкультурного иноязычного общения формирует у обучающихся опыт совместной поисковой деятельности в рамках сопоставления двух культур, развития видения общих проблем невербального поведения человека и включение общего невербального опыта в личностный опыт невербального иноязычного общения обучающихся (*развивающие цели*).

Обучение невербальному межкультурному общению предполагает формирование общей языковой культуры обучающихся, когда язык воспринимается как элемент поли- и социокультурного пространства (*воспитательные цели*).

5. Методические принципы обучения невербальному межкультурному общению

Методика обучения невербальному межкультурному общению предполагает реализацию в образовательном процессе следующих методических принципов:

Принцип наглядности и имитации – означает ведущую роль учителя иностранного языка как эталона невербальных действий обучающихся, а также предполагает использование рисунков, фотографий, клипов, пантомимы в качестве образцов имитативных действий обучающихся. Ведущим способом обучения является *показ*.

Принцип использования аудиовизуальных средств предполагает использование аутентичного аудиовизуального «текста» для демонстрации предметных и языковых связей невербальных средств межкультурного иноязычного общения.

Принцип учета родной культуры находит реализацию в сопоставительном анализе невербальных средств родной и иноязычной культуры. Многие жесты, мимика и т.д. могут быть безынформативными, если их не соотнести с культурой (родной, иной). Поэтому овладение моделями невербального общения требует их осознания в сопоставлении с невербальными системами (родной и изучаемой культур), через сравнение и анализ сходств и различий между ними.

Принцип корреляции с речевым материалом в обучении предполагает связь невербальных средств общения с соответствующими речевыми клише.

6. Комплекс упражнений для обучения невербальному межкультурному общению

Обучение невербальному межкультурному общению содержит следующие этапы:

- 1) ознакомления;
- 2) тренировки;
- 3) практики в общении.

Этап ознакомления включает в себя вводную беседу и знакомство обучающихся с нормами невербального коммуникативного поведения, принятыми в культурах стран изучаемого языка в сравнении с родной культурой. Целью вводной беседы является привлечение внимания обучающихся к национально-культурным особенностям невербального общения в разных странах, к понятиям *невербальное общение, виды невербального общения, цели использования невербальных средств общения*.

После вводной беседы происходит демонстрация жестов, мимики и т.д. При этом используются визуальные средства: фотографии, рисунки. Учитель сам демонстрирует жесты, мимику. Особую важность приобретает использование фрагментов подлинно аутентичных видеоматериалов (включая ресурсы видеохостинга Youtube), демонстрирующих особенности невербального межкультурного общения в реальном контексте, без каких-либо изменений в образовательном процессе.

На этом этапе используются **ознакомительные** упражнения, актуализирующие знания о невербальной стороне общения.

Пр и м е р.

While communicating people use a lot of body language: facial expressions, eye contact, proximity and movement. Look at the pictures, demonstrating the body language, and identify the meaning of gestures. При общении люди используют невербальные средства: мимику, зрительный контакт, жесты, местонахождение в процессе коммуникативного взаимодействия. Посмотрите на картинки, демонстрирующие невербальные средства общения, и определите значение жестов.

Обучающимся можно предложить посмотреть видеофрагмент, представляющий определенную ситуацию общения. Первый просмотр – *без звука*, с целью оценить невербальные средства общения: мимику, жестикуляцию, зрительный контакт, дистанцию и т.д. и сделать вывод об успешности / неуспешности коммуникативного контакта. Обучающиеся отвечают на вопросы:

- What are the features of gestures, facial expressions, body movements of the speakers? Каковы особенности жестов, мимики, телодвижений собеседников?
- Do the speakers touch each other? Прикасаются ли собеседники друг к другу?

- How close do they sit / stand to each other when they talk? Насколько близко они сидят / стоят друг к другу, когда разговаривают?
- Do they use eye contact during communication? Поддерживают ли они зрительный контакт в ходе общения?
- Why do you think the speakers are confused? Как вы думаете, почему участники общения в замешательстве?

Особый акцент делается на невербальных средствах, которые имеют одинаковую форму, но разное значение, и тех средствах, которые отсутствуют в родной культуре обучающихся.

После обсуждения смысла невербальных средств обучающиеся повторно просматривают видеофрагмент *со звуком*.

Для обсуждения предлагаются следующие вопросы:

- How do verbal and non-verbal means relate in the communicative behavior of the speakers? Как соотносятся вербальные и невербальные средства в коммуникативном поведении собеседников?
- Why do the communicators use certain non-verbal means of communication? Для чего общающиеся используют те или иные невербальные средства общения?
- Why is one of the speakers annoyed / surprised / embarrassed? Почему один из собеседников раздражен / удивлен / проявляет смущение?

Обучающиеся анализируют невербальные средства общения, оценивают их значимость в устно-речевом общении, обсуждают влияние на процесс межкультурного общения. В ходе совместной познавательно-поисковой учебной деятельности школьники определяют, что обозначают определенный жест, поза, мимика, в каких ситуациях они могут использоваться, при общении с кем, с какой целью, с представителем какой страны; составляют собственные лингвистические словарики жестов, мимики, телодвижений, поз.

На следующем этапе – этапе тренировки – обучающиеся выполняют **тренировочные** упражнения рецептивного и репродуктивного характера на узнавание, дифференциацию и интерпретацию особенностей невербального общения представителей стран изучаемого языка, а также использование невербальных средств в ходе учебного иноязычного общения.

Примеры.

1. Which of the non-verbal behavior patterns (see the left column of the table) are followed in the countries mentioned (in other countries)? Какие из невербальных моделей поведения (см. левый столбик таблицы) используются в указанных странах (в других странах)?

Non-verbal Etiquette in Some European Countries

	Belarus	France	Germany	Italy	Russia	UK
Shaking hands when a person meets somebody for the first time.						
Kissing ones when meeting a friend.						
Kissing three times on the cheeks.						
Kissing people on both cheeks.						
Give a hug to a friend who is going away on a trip.						
Waving goodbye when parting.						

2. In terms of body language, eye contact, personal space and physical contact, what exactly is considered offensive in your culture and the cultures you are familiar with? Какие невербальные средства общения считаются оскорбительными в вашей культуре и культурах, с которыми вы знакомы?

3. Think about the situation, when you can use body language to be understood without words. Подумайте о ситуации, когда вы можете использовать язык тела, чтобы вас понимали без слов.

На этом этапе также предлагаются задания на продуктивную актуализацию невербальных средств общения. Работая в парах, обучающиеся получают задание передать своему партнеру определенную информацию, используя только мимику, жесты.

Пр и м е р. Express the following messages only with the use of body language. Выразите следующие сообщения только с помощью языка тела.

<i>I don't want to talk about it.</i>	<i>Я не хочу говорить об этом.</i>
<i>I like to ask you a question.</i>	<i>Хочу у тебя спросить.</i>
<i>I'm not well.</i>	<i>Я плохо себя чувствую.</i>
<i>See you tomorrow.</i>	<i>До завтра.</i>
<i>I'm very sorry.</i>	<i>Извините.</i>
<i>I'm surprised / embarrassed / angry etc.</i>	<i>Я удивлен(а) / смущен(а) / разозлен(а) и т.д.</i>

Задача партнера – интерпретировать невербальный сигнал.

Для сопоставления невербальных средств общения, принятых в родной и изучаемой культурах, могут использоваться задания на проведение культурных сравнений. Учитель может найти видеоклипы, демонстрирующие особенности невербального поведения в сходных коммуникативных ситуациях в различных культурах (например, встречи с друзьями в кафе в разных странах), и предложить обучающимся после их просмотра составить список различий. Также это могут быть задания на проигрывание коммуникативных ситуаций с использованием невербальных средств общения, принятых в родной культуре, и затем повторение такой ситуации в образе «иностранца», – например, поприветствовать собеседника, поблагодарить, выразить согласие или несогласие и т.д.

При этом учителю следует помнить о том, что в обучении не ставится задача – обеспечить активное владение школьниками средствами невербального общения, принятыми в странах изучаемого языка. Задания и упражнения репродуктивного характера используются для лучшего осмысления и запоминания особенностей невербального общения, т.к. известно, что для прочного запоминания материала, в особенности невербальных средств, необходимо привлечение не одного, а нескольких анализаторов и, в первую очередь, речедвигательного.

Третий этап – этап практики в общении – предполагает выполнение **речевых** упражнений, обеспечивающих включение невербальных средств в речевую практику. Предлагаются ролевые игры, симуляции с использованием усваиваемых невербальных средств общения.

Пр и м е р. Ролевая игра «Встреча в аэропорту» предполагает демонстрацию приветствия между собеседниками – представителями разных

культур. Разыгрывая ситуации встречи в аэропорту, участники должны продемонстрировать, как представители различных культур приветствуют друг друга. Приветствие француза выглядит так: двоекратный поцелуй, при этом партнеры не касаются друг друга, а демонстрируют «воздушный поцелуй»; приветствие американца: коротко сказать «Hello», стоя от партнера на расстоянии около 0,5 метра; приветствие представителя индийской культуры: сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться; приветствие японца: держа руки по швам, сделать легкий поклон в сторону партнера, замереть на две секунды; приветствие немца: стоя на близком расстоянии от партнера, коротко и крепко пожать ему руку (Ю. Рот, Г. Коптельцева, 2006).

Ролевые задания, симуляции представляют большие возможности для осознанного употребления невербальных средств в иноязычном общении, способствуют расширению этнической и культурной грамотности, формированию позитивного отношения к представителям других культур, также содействуют формированию активной коммуникативной позиции обучающихся в условиях межкультурного иноязычного общения.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Крейдлин, Г. Е.* Невербальная семиотика : язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
2. *Пиз, А.* Новый язык телодвижений : расширенная версия / А. Пиз, Б. Пиз. – М. : Эксмо, 2019. – 416 с.
3. *Руда, О. В.* Особенности преподавания невербальной коммуникации. Результаты исследования / О. В. Руда. – Львов : Львовск. нац. ун-т им. Ивана Франко, 2012.
4. *Чиркова, Е. И.* Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е. И. Чиркова. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.
5. *Молчанова, Г. Г.* Когнитивная поликодовость межкультурной коммуникации : вербалика и невербалика : учеб. пособие / Г. Г. Молчанова. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 208 с.

Лекция 8

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СРЕДСТВУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

1. Содержание понятия *педагогическое общение*.
2. Цель и функции педагогического общения.
3. Требования к речи учителя иностранного языка.
4. Стили педагогического общения. Их специфика в англоязычной и русскоязычной культурах.

1. Содержание понятия *педагогическое общение*

Педагогическое общение – это взаимодействие учителя и обучающихся в процессе учебной деятельности, профессиональное по целям и задачам и направленное на повышение у обучающихся мотивации овладения предметом, вовлечение их в совместную познавательную деятельность, создание условий для выработки умений, обеспечивающих владение предметом, а также их личностное развитие.

Педагогическое общение представляет собой специфическую форму межличностного общения, имеющую свои характерные особенности, и в тоже время подчиняющуюся общим психологическим закономерностям, присущим человеческому общению.

В структурном отношении педагогическое общение складывается из таких процессов, как установление контакта, формирование отношений, целесообразных для успешного обучения иностранному языку, обмен информацией, регулирование учебной деятельности, адекватное восприятие состояния обучающихся, их готовности к выполнению учебных задач, оказание воспитательного воздействия и т.д. Другими словами, педагогическое общение в процессе обучения иностранному языку предполагает не исключительно воздействие учителя на обучающихся, но их активное *взаимодействие*. При этом учитель выступает как «активатор» этого процесса,

организуя его и управляя им. Учитель одновременно регулирует процесс обучения, являясь эталоном речевых и коммуникативных действий, а также стимулирует самостоятельную вербальную и мыслительную деятельность обучающихся, моделируя ситуации, в которых они действуют автономно, находясь в позиции активных участников общения.

▼ Мнение специалиста

Известный советский и российский психолингвист и педагог А. А. Леонтьев подчеркивает, что для успеха в профессиональной области «человек – человек» мало только профессиональных знаний и умений. Требуется нечто большее: умение слушать собеседника и точно выражать собственные мысли, чувствовать эмоциональное состояние партнера по общению, вникать в мотивы его поведения, устанавливать доброжелательные отношения в межличностных контактах.

2. Цель и функции педагогического общения

Целью педагогического общения является формирование у обучающихся мотивированного, целеустремленного отношения к овладению иностранным языком как средством межкультурного общения. Только в процессе педагогического общения можно подготовить активного компетентного независимого пользователя иностранного языка, то есть субъекта межкультурной коммуникации.

В качестве основных функций оптимального педагогического общения выделяют следующие:

- конструктивная – педагогическое взаимодействие учителя и обучающегося при обсуждении и разъяснении содержания получаемых знаний, навыков и умений и их практической значимости;
- организационная – организация процесса совместной учебной деятельности учителя и обучающегося, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;
- коммуникативно-стимулирующая – побуждение к речевому / неречевому действию, организация взаимодействия и взаимопомощи с целью обеспечения педагогического сотрудничества; осведомленность обучающихся о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;
- информационно-обучающая – сообщение сведений, фактов, правил и т.д.;

- эмоционально-корректирующая – создание доверительных отношений между учителем и обучающимися;
- контрольно-оценочная – организация взаимоконтроля учителя и обучающегося, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

Педагогическое общение отличается от повседневного человеческого общения тем, что может иметь следующее развитие: **инициативное поведение учителя – ответная реакция обучающегося – оценочная реакция учителя**. Для естественной коммуникации необычен последний компонент.

В педагогическом общении одну из ключевых ролей играет поведение учителя. Выделяют *респонсивный* и *инициативный* типы поведения обучающихся. *Респонсивный* тип означает, что в процессе межличностного взаимодействия обучающиеся склонны реагировать на чье-либо поведение, высказывания и реплики, обращенные к ним. *Инициативный* тип предполагает, что обучающийся предпочитает сам быть инициатором общения. Инициатива и активность обучающихся в поведении не находятся в прямой зависимости от уровня владения языком, но зависят от возраста, взаимоотношений, авторитета учителя, его готовности к такому типу поведения, который стимулирует обучающихся к инициативе в общении.

Задача учителя состоит в том, чтобы направить учебное коммуникативное взаимодействие на выработку совместного решения, организовать работу на уроке так, чтобы обучающиеся с разными типами поведения учитывали разные мнения общающихся и высказывали, отстаивали свое.

Для реализации желания обучающихся участвовать в межкультурном общении на иностранном языке учитель мотивирует их своим поведением, находясь в позиции представителя изучаемого языка и культуры, проявляя при этом позитивное отношение к явлениям и фактам иной культуры. Это предполагает субъект-субъектные, диалоговые отношения обучающихся с учителем, при которых взаимодействие осуществляется на основе партнерских отношений.

Партнерство в образовательном процессе (partnership in education) – отношения, складывающиеся между учителем и обучающимися, основанные на принципе добровольного, равноправного сотрудничества и дополнения, когда за учителем сохраняется ведущая, но не доминирующая функция.

Отказываясь от авторитарной позиции, проявляющейся в *воздействии, влиянии*, учитель переходит к партнерской позиции, которая реализуется посредством таких действий, как *привлечение внимания, возбуждение / удовлетворение интереса, предложение / оказание помощи*.

Учителю следует приобщать обучающихся к диалогу, обмену мыслями и идеями; сотрудничеству в команде; самостоятельному поиску и творческой переработке культуроведческой информации. При этом учитель и обучающийся выступают как равноправные партнеры, которые обогащают друг друга.

Равноправное партнерское сотрудничество учителя и обучающихся в процессе педагогического общения осуществляется в атмосфере творчества и предполагает наличие у учителя открытости, чувствительности к индивидуальным особенностям обучающегося, его эмоциональным состояниям, мотивационной сфере.

Важность представляет такая перцептивная способность учителя, как *эмпатия* (способность к сопереживанию, сочувствованию). В практической деятельности учителя иностранного языка эмпатия имеет своеобразие и специфическую сложность в связи с тем, что, с одной стороны, ему приходится воспринимать, понимать иную систему ценностей вне зависимости от собственных убеждений и представлений и, с другой стороны, понимать и принимать – возможно не совпадающую со своей – модель поведенческих оценок и реакций обучающихся. Учитель должен постараться научиться видеть иноязычный мир глазами обучающегося, иначе возникнет опасность давать знания, которые для него ничего не значат. Учителю необходимо уметь становиться на точку зрения обучающегося, имитировать его рассуждения, предвидеть возможные трудности в познании неизвестной социокультурной реальности, понимать, как обучающийся воспринимает определенные социокультурные явления и др.

3. Требования к речи учителя иностранного языка

Речь учителя – один из факторов успешного педагогического общения. Важны ее качественные и количественные характеристики, продолжительность, умение учителя варьировать свою речь в зависимости от цели урока, темы, вида работы. Умение слушать и слышать, умение молчать и делать нужные паузы, говорить с различной скоростью и разной громкостью – все это способы эффективного педагогического взаимодействия учителя и обучающихся на уроке.

Дидактическая речь учителя, являясь средством педагогического общения, отличается от естественной речи и выполняет ряд функций:

а) *коммуникативную*, связанную с сообщением определенных сведений, обменом информацией в процессе устно-речевого общения с обучающимися; в ней используются средства естественной речи: объяснение и уточнение сказанного, перифраз и расширение услышанного ответа, запрос информации с целью выяснения степени понимания, переспрос, паузы хезитации. Эти приемы свидетельствуют о желании учителя поддержать коммуникацию;

б) *дидактическую*, используемую учителем в качестве средства воздействия на обучающегося в процессе управления педагогическим процессом. Следует отметить важность правильной и четкой артикуляции, хорошей дикции речи любого учителя, тем более учителя иностранного языка. Нечеткая работа речевого аппарата, вялая работа губ отрицательно сказываются на восприятии обучающимися речи учителя.

Среди особенностей дидактической речи учителя иностранного языка выделяют *адаптивность речи*, которая выражается в наличии таких характеристик, как заниженная скорость; частые повторы; длительные паузы; утрированное произнесение новых либо трудных звуков, словоформ, слов; отсутствие сложных синтаксических конструкций; тщательный отбор лексики. Вместе с тем чрезмерная адаптация приводит к искусственности речи.

В дидактической речи учителя значительную роль играют *вопросы*, которые выступают одновременно и как прием обучения, и как естественный для общения способ запрашивания информации, и как средство организации педагогического взаимодействия, управления им, регулирования. Способ формулирования вопроса (общего, специального, открытого и закрытого типа и т.д.) подсказывает информацию слабым обучающимся, является коммуникативным заданием для сильных. Следует осознавать разницу между вопросами, носящими коммуникативный характер и требующими серьезной умственной деятельности, и вопросами, цель которых – механическое воспроизведение материала.

С учетом уровня подготовки обучающихся учитель иностранного языка может использовать следующие виды вопросов (Р. Алиев, Н. Каже, 2005):

Вопросы первого уровня познания:

- вопросы на запоминание: помнит ли обучающийся услышанное (прочитанное, увиденное);
- вопросы понимания: понимает ли обучающийся то, что выучил;
- вопросы применения: умеет ли обучающийся применить приобретенные сведения в случае, когда проблема имеет только одно решение.

Вопросы более высокого уровня познания:

- анализирующие вопросы: в состоянии ли обучающийся определить причины и следствия, сделать выводы и подтвердить свои высказывания примерами;
- синтезирующие вопросы: способен ли обучающийся высказать предположения, решать проблемы или разрабатывать неожиданное сочетание идей и представлений;
- оценивающие вопросы: в состоянии ли обучающийся оценивать идею, решение проблемы, произведение искусства. Может ли он выработать логически обоснованное мнение о конкретном событии, критиковать или подвергать сомнению.

4. Стили педагогического общения. Их специфика в англоязычной и русскоязычной культурах

Стиль педагогического общения – сложное явление, которое представляет собой сплав педагогического мастерства учителя, его отношения к процессу обучения и обучающимся, степени мотивации к педагогической деятельности, отношения к проблеме контроля за деятельностью обучающихся (возможности предоставления им самостоятельности), личностных качеств учителя. Различают различные модели поведения учителя в общении с обучающимися, однако все они заключены в рамки двух основных стилей: *авторитарного и демократического*.

Известный психолог В. А. Кан-Калик среди стилей педагогического общения выделил следующие:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок учителя, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним обучающиеся буквально по пятам ходят!».

2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Учитель выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности.

3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении – со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании – со ссылкой на жизненный опыт и возраст.

4. Общение-устрашение – негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему учителя.

5. Общение-заигрывание, характерное для молодых учителей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Для опытного учителя стиль педагогического общения не является чем-то застывшим и окончательным. Бесконечное разнообразие педагогических ситуаций требует от учителя гибкости применения педагогического стиля, который не должен зависеть от эмоционально-психологического состояния учителя, его настроения. Чем большим числом стилей владеет учитель, тем проще ему формировать максимально благоприятную педагогическую среду.

Следует также отметить, что стиль педагогического речевого общения, национально обусловлен, он несет на себе отпечаток той или иной культуры. Современный учитель иностранного языка, осуществляющий подготовку обучающихся к межкультурной коммуникации, должен знать основные черты педагогического речевого взаимодействия в иноязычной культуре и по возможности учитывать их при организации процесса обучения иностранному языку.

Как видно из приведенной таблицы, стилеобразующие черты педагогического речевого общения учителя и обучающихся в англоязычной (АК) и белорусско- / русскоязычной (РК) культурах, разнообразны (Г. В. Елизарова, 2005; Т. В. Ларина, 2017).

Стилеобразующие черты педагогического речевого общения

Англоязычная культура	Белорусско- / русскоязычная культура
Коммуникативная косвенность – придание речи непрямолнейности, уклончивости, субъективного характера, смягчения категоричности.	Коммуникативная прямолинейность проявляется в однозначности речи, прямом побуждении к действию, императивности, категоричности (частое использование модальных глаголов, категоричных моральных суждений, а не использование предписывающей информации, как в АК).
Ср.: <i>Would you mind repeating that, please?</i> (Ты бы не возражал повторить это?) (АК) – <i>Повторите, пожалуйста</i> (РК). <i>Could I draw your attention to the blackboard?</i> (Могу я привлечь ваше внимание к доске?) (АК) – <i>Посмотрите на доску</i> (РК). <i>You are supposed to be at school at 9 o'clock.</i> (Предполагаю, что вы будете в школе в 9 часов) (АК) – <i>Вы должны быть в школе в 9 часов.</i>	
Демонстративная приветливость проявляется в оценочности речи, преувеличении, завышении, эмотивности, демократичности общения, коммуникативной поддержке собеседника. Выражая положительную оценку, английские учителя более многословны и экспрессивны, чем белорусские или русские. Они реже ограничиваются одной репликой для похвалы и, как правило, добавляют к ней повторную.	Коммуникативная естественность – ориентированность на содержание, а не на форму, небольшая регламентированность речевого поведения, большая степень «искренности» (а не демонстрация формальной вежливости и уважения к собеседнику, как в АК). Похвала в белорусско- / русскоязычной культурах звучат более кратко, без формального преувеличения и завышения оценки.
Ср.: <i>Well done!</i> (Молодец). <i>Great!</i> (Замечательно!). <i>You've made a great progress in your study this month!</i> (В этом месяце ты добился больших успехов в учебе!) (АК). <i>I am sorry to be late. I'm so terribly sorry!</i> (АК) – <i>Извините, что опоздал</i> (РК).	
Кооперативность – ярко выраженная ориентированность на партнера по коммуникации.	Центрированность – выраженная ориентированность на самого говорящего.

<i>Will you go to the blackboard, please</i> (Подойдите, пожалуйста, к доске). <i>It would be grateful if you could do that</i> (Была бы признательна, если бы Вы смогли это сделать). <i>Have a guess (another try)</i> (Угадай (еще одна попытка)) (АК).	
Формальность заключается в придании большего значения форме общения, чем его содержанию.	Информативность связана с приоритетностью содержания (высокая контекстуальность с ориентацией на содержание, не на форму).
Речь учителя в англоязычной культуре чрезмерно формализована: <i>Don't worry about your spelling</i> (Не беспокойтесь о правописании). <i>Do you want a clue?</i> (Хотите подсказку?). <i>Take care of yourself</i> (Берегите себя) (АК).	
Эмотивность (контроль над проявлением эмоций) – сознательная запланированная и контролируемая демонстрация эмоций в целях проявления лояльности, доброжелательности, уважения (демонстрация эмоций имеет определенную коммуникативную установку).	Эмоциональность (свободное проявление эмоций) – спонтанная, незапланированная демонстрация эмоций без учета реакций собеседника (склонность перебивать, предугадывать, переключаться).
<i>You did a great job</i> (Вы сделали хорошую работу). <i>Fantastic</i> (Фантастический). <i>Marvelous</i> (Чудесный). <i>You've got it</i> (У тебя вышло). <i>You've improved a lot</i> (Вы значительно улучшились). <i>Well done</i> (Отлично сделано). <i>Sort of, yes</i> (Вроде да) (АК).	
Личностная ориентированность – внимание к слушателю, поддержание равенства и симметричности ¹ взаимоотношений между участниками взаимодействия.	Статусная ориентированность проявляется в значительной дистанции между собеседниками, в асимметричности их ролевых отношений и формальности общения.
Обращение по имени является приемлемым в отношении учитель – обучающийся в АК. В РК, которая характеризуется большим уровнем статусной дистанции, это не допускается нормами речевого этикета. Ср.: <i>Hi, Ann</i> (АК) – Здравствуйте, Анна Петровна (РК) (обучающиеся учителю).	

¹ Эту черту также называют «равноправием в манерах поведения», или эгалитарностью (Годдард, 2007).

Таким образом, обозначенные особенности стилей педагогического речевого общения в англоязычной и русскоязычной культурах свидетельствуют о том, что русскоязычный стиль педагогического общения является прямым и категоричным, ориентированным на содержание, а англоязычный – косвенным, ориентированным больше на форму сообщения. Учитель, являясь условным представителем страны изучаемого языка, должен учитывать особенности педагогического речевого взаимодействия в иноязычной культуре при организации педагогического общения на уроке.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Бартош, Д. К.* Некоторые аспекты педагогического поведения на уроке иностранного языка как объект методического эксперимента / Д. К. Бартош // ИЯШ. – 2004. – № 3. – С. 77.
2. *Колкер, Я. М.* Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // ИЯШ. – 2000. – № 2. – С. 29.
3. *Колесникова, И. А.* Коммуникативная деятельность педагога : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
4. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 96 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Алиев, Р.* Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига : RETORIKA A, 2005. – 384 с.
3. *Бердичевский, А. Л.* Методика межкультурного иноязычного образования в вузе / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, Е. Г. Тарева. – М. : ФЛИНТА, 2019. – 368 с.
4. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура : Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
5. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции : лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров ; под ред. и с послесл. Ю. С. Степанова. – М. : Индрик, 2005. – 1040 с.
6. *Воробьев, В. В.* Лингвокультурология : учеб. пособие / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2008. – 337 с.
7. *Воробьев, В. В.* О статусе лингвокультурологии / В. В. Воробьев // IX Международный Конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. – Т. 2. – Братислава, 1999. – С. 125–126.
8. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : АКАДЕМИЯ, 2013. – 336 с.
9. *Елизарова, Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
10. *Загвязинский, В. И.* Теория обучения : современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : АКАДЕМИЯ, 2004. – 192 с.
11. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 477 с.
12. *Качру, Б. Б.* Модели вариантов английского языка, неродного для его пользователей / Б. Б. Качру // Личность. Культура. Общество. – 2010. – Т. XII. – Вып. 1. – № 53–54. – С. 175–196.
13. *Китайгородская, Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 2009. – 254 с.
14. *Ковалевская, Е. В.* Проблемное обучение : подход, метод, тип, система / Е. В. Ковалевская. – М. : МНПИ, 2000. – 245 с.
15. *Колесникова, И. А.* Коммуникативная деятельность педагога / И. А. Колесникова. – М. : АКАДЕМИЯ, 2007. – 336 с.

16. *Копылова, В. В.* Проектная методика как эффективная технология воспитания учащихся средствами иностранного языка (8–9 кл. англ. яз.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Копылова. – М., 2001. – 26 с.
17. *Крейдлин, Г. Е.* Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
18. *Крючкова, Л. С.* Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – М. : Флинта-Наука, 2009. – 480 с.
19. *Ларина, Т. В.* Основы межкультурной коммуникации / Т. В. Ларина. – М. : АКАДЕМИЯ, 2017. – 192 с.
20. *Леонтьев, А. А.* Педагогическое общение / под ред. М. К. Кабардова. – М. ; Нальчик : Эль-Фа, 1996. – 96 с.
21. *Мацумото, Д.* Психология и культура / Д. Мацумото. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 416 с.
22. Межкультурное иноязычное образование : лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е. Г. Тарева. – М. : Логос, 2014. – 232 с.
23. Методика обучения иностранным языкам : традиции и современность / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.
24. *Молчанова, Г. Г.* Когнитивная поликодовость межкультурной коммуникации : вербалика и невербалика : учеб. пособие / Г. Г. Молчанова. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 208 с.
25. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
26. *Павловская, А. В.* Англия и англичане / А. В. Павловская. – М. : Изд-во Моск. ун-та : Триада, 2004. – 264 с.
27. *Пассов, Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование : готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
28. Педагогика : учеб. пособие для бакалавров / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Юрайт, 2015. – 511 с.
29. *Петрикова, А.* Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – М. : Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
30. *Пиз, А.* Новый язык телодвижений : расширенная версия / А. Пиз, Б. Пиз. – М. : ЭКСИО, 2019. – 416 с.
31. *Плужник, И. Л.* Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки / И. Л. Плужник. – М. : ИНИОН, РАН, 2003. – 215 с.
32. *Полат, Е. С.* Метод проектов на уроках английского языка / Е. С. Полат. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://center.fio.ru/do/news.asp>.
33. *Прохоров, Ю. Е.* Русские : коммуникативное поведение / Ю. Е. Прохоров, И. А. Стернин : 3-е изд., испр. – М. : Флинта, 2007. – 328 с.

34. *Прохоров, Ю. Е.* Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение : Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : метод. пособие для студентов-русистов и преподавателей русского языка иностранцам / Ю. Е. Прохоров. – М. : Ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 1996. – 93 с.
35. *Рот, Ю.* Межкультурная коммуникация : теория и тренинг / Ю. Рот, Г. Коптельцева. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 223 с.
36. *Руда, О. В.* Особенности преподавания невербальной коммуникации. Результаты исследования / О. В. Руда. – Львов : Львовск. нац. ун-т им. Ивана Франко, 2012.
37. *Сафонова, В. В.* Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 150 с.
38. *Сафонова, В. В.* Культуроведческий ракурс современного языкового образования / В. В. Сафонова // Ученые зап. нац. о-ва прикладной лингвистики. – 2013. – № 2 (2). – С. 26–46.
39. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : МГУ, 2008. – 352 с.
40. *Фурманова, В. П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В. П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 1993. – 124 с.
41. *Чиркова, Е. И.* Внимание, невербалика! Невербальные средства коммуникации при обучении иностранному языку / Е. И. Чиркова. – СПб. : КАРО, 2009. – 272 с.
42. *Якиманская, И. С.* Личностно ориентированное образование в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
43. *Byram, M.* The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching / M. Byram, G. Zarate. – Strasbourg : Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. – 120 p.
44. *Byram, M.* Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram, V. Essarte-Sarries. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd., 1991. – 232 p.
45. *Corbett, J.* An Intercultural Approach to English Language Teaching (Languages for Intercultural Communication and Education) / J. Corbett. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd, 2003. – 216 p.
46. *Kramsh, C.* Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsh. – Oxford University Press, 2010. – 295 p.
47. *Mehrabian, A.* Nonverbal communication / A. Mehrabian. – New Brunswick : London, 2009. – 226 p.
48. *Jenkins, J.* English as a Lingua Franca : Attitude and Identity / J. Jenkins. – Oxford : Oxford University Press, 2007. – 284 p.
49. *Tomalin, B.* Cultural Awareness / B. Tomalin, S. Stempleski. – Oxford : Oxford University Press, 1994. – 160 p.

Учебное издание

Силкович Лилия Александровна

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ
ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Курс лекций

Ответственный за выпуск *Л. А. Силкович*

Редактор *Е. И. Ковалёва*

Компьютерная верстка *Н. В. Мельник*

Подписано в печать 29.12.2021. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 7,90. Уч.-изд. л. 6,24. Тираж 150 экз. Заказ 61.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499. ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.