

УДК 811 – 81'44

Касьяненко Людмила Сергеевна**СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

Данная статья посвящена рассмотрению в лингводидактическом ракурсе специфику преподавания иностранного языка и определению значимости межкультурного подхода в процессе обучения в неязыковом вузе.

Ключевые слова: лингводидактика, язык и культура, межкультурный подход, культууроориентированные подходы.

Kasyanenko Ludmila Sergeevna**SPECIFICITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY**

This article is devoted to consideration in a linguodidactic perspective, specific of teaching a foreign language and determine significance of an intercultural approach in the process of learning in non-linguistic university.

Key words: linguodidactic, language and culture, intercultural approach, culture-oriented approaches.

В условиях стремительного вхождения России в единое образовательное пространство в процессе общеевропейской интеграции, подписание Болонской декларации обуславливают появление качественно иной образовательной ситуации в связи с объективной потребностью общества в специалистах со знанием иностранного языка (ИЯ) в образовательных целях. Для удовлетворения этой насущной потребности российского общества в неязыковых вузах стали перестраивать преподавание иностранных языков, взяв за основу тезис о том, что «языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [7, с. 225–263].

Благодаря исследованиям в области лингводидактике (О. С. Ахманова, Ю. Д. Дешериев, Л. Б. Никольский, и др.) и социальной психологии (Г. М. Андреева, И. Н. Богомолова, Б. Я. Парыгин, Л. А. Петровская,) стало очевидно, что для осуществления коммуникации на иностранном языке необходимо не только умение владеть языковым материалом, но и знать специфические понятия, свойственные той или иной человеческой общности, владеть внеязыковыми знаниями, связанными с культурой и обычаями этой общности людей. «Незнание внеязыкового материала является препятствием в процессе общения и вызывает непонимание из-за «частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире» [6, с. 10–14]. Именно поэтому «включение в программу обучения иностранным языкам культурологических информации связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения» [3, с.13]. Стоит отметить, что проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку, в том числе в условиях подготовки студентов не филологов, давно обращает на себя внимание ученых. Рассмотрение данного вопроса позволяет установить, что попытки в исследовании лингводидактической роли культуры предпринимались представителями различных методических направлений (с конца XIX в. – до 70-х гг. XX в.), а за рубежом (О. Есперсен, В. Фиетор, Б. Еггерт, М. Суит, Ш. Швейцер, Э. Симоно, Э. Отто, Ч. Фриз, Р. Ладло, Ф. Клоссе, А. Болен, Ж. Ласера), так и в России (К. Д. Ушинский, Р. Орбинский, Э. Лямбек, Г. Книппер, Э. А. Фехнер, К. А. Ганшина, Е. И. Тихеева, А. С. Шкляева). При этом большинство зарубежных исследовате-

лей акцентировали свое внимание на необходимость включать элементы культуры не только в цель, но и в содержание обучения учебному предмету «иностранный язык», в то время как отечественные исследователи усматривали общеобразовательное значение иностранных языков в ознакомлении с культурой страны изучаемого языка. Как показывают исторические тенденции интеграции языка, и культуры в процессе преподавания ИЯ не коснулись неязыкового вуза, что обусловлено, по мнению И. Л. Плужник, изучающей вопросы становления и развития высшего профессионального образования в неязыковом вузе, рядом условий. Подготовка специалистов высшей квалификации до 70-х гг. XX в. ограничивалась, как правило, их подготовкой в предметной области будущей специальности, а само образование в неязыковых вузах носило сугубо профессионально-техническую направленность. В обучающие программы того времени включались предметы гуманитарного цикла, в том числе и иностранные языки, но, как подчеркивает ученый, «гуманистические идеалы находились за гранью интереса, а коммуникативные умения, свойственные гуманитарной области знания, не были востребованы» [5, с. 328–335]. Даже начавшаяся в 70-х гг. XX в. активная разработка теории коммуникации не изменила практически ничего, поскольку «коммуникативная деятельность выпускников вуза того времени носила односторонний характер и была ограничена требованиями контакта с представителями исключительно своей страны» [5]. Места диалогу культур в тот период развития методики преподавания иностранных языков в неязыковом вузе практически не было. Главной причиной является то, что на тот момент в языковом образовании не обострились противоречия, которые потребовали бы смены образовательной парадигмы, обусловили бы ориентацию на обучение языку для специальных целей как инструменту диалога культур. Глобальные трансформации, происходящие в мире с конца 90-х гг. XX в., содействовали выработке и становлению новой ступени образования, нацеленной на формирование не «человека ради производства», а «человека среди людей», т. е. личности, которая сможет функционировать в поликультурном мире. Безусловно, это может быть достигнуто при условии «усиления социально-гуманитарной, ценностной ориентированности образования за счет расширения социокультурного контекста» [5]. Появившиеся в тот период теории получили активное развитие в последующие годы, этот процесс продолжается и в наши дни, входя в стадию своего окончательного методологического обоснования.

Анализ языковых процессов, получение новых данных о формах и характере взаимодействия языков представляет огромный интерес, поскольку расширяет границы теоретического и практического знания в этой области, способствует проникновению в лингводидактическую суть феномена билингвизма.

Между тем без знания закономерностей просодической организации естественных единиц коммуникации нельзя надеяться на успешное решение ни проблем лингводидактического уровня, ни вопросов фонетической интерференции, ни задач совершенствования межкультурной компетенции и коммуникации.

Сравнительно недавно началось изучение взаимодействия языковых систем в условиях двуязычия, проявляющегося в отклонении от речевой нормы неродного языка под влиянием родного. До настоящего времени современное языкознание сохраняет широкий интерес в теоретическом и практическом отношении к заявленной проблематике. Задачами практики диктуется необходимость минимизации акцентогенных черт в речи студентов говорящих на иностранном языке, следование последних правильным интонационным моделям, формирование у них адекватной коммуникативной компетенции и др. Добиться этого невозможно без учета неизбежного влияния просодической системы родного языка, без знания специфических особенностей просодической интерференции, возникающей в ходе этого влияния. Установление проблемных зон в речи студентов с позиции просодической интерференции (ПИ) способствует оптимизации процесса преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, создает предпо-

сылки для решения практических задач в области речевых технологий (а именно задач синтеза и распознавания интерферированной речи), обогащает научную мысль в области региональной вариантологии.

Рассматриваемое направление лингводидактических исследований родилось в конце XIX в. из теории языковых контактов, основные положения которой прослеживаются в работах Г. Шухардта (1950), Н.С. Трубецкого (1960), Е.Д. Поливанова (1968), А. Мартине (1972), У. Вайнрайха (1972), Э. Хаугена (1972), В.Ю. Розенцвейга (1972), Л.В. Щербы (1974) и др. В частности, существование просодической интерференции (ПИ) упоминается в трудах У. Вайнрайха, стремившегося раскрыть теоретическое значение интерференции с учетом психологического и собственно лингвистического аспектов. Он рассматривал ПИ как результат слияния систем языка S – источника интерференции (source of the interference) и языка C – объекта интерференции (target [cible] of the interference). Механизм ПИ в его понимании сводится к следующему: «знаки языка C или элементы его систем выражения или содержания благодаря субстанциальному или частичному формальному сходству отождествляются со знаками или элементами языка S. Затем двуязычный носитель подвергает таким образом отождествленные элементы дальнейшему действию норм языка S, которые могут в значительной мере расходиться с нормами языка C» [1, с. 25–60]. Фиксация ПИ свидетельствует о том, что билингв владеет менее, чем двумя, хотя и более, чем одной системой языка (Хауген 1972). При этом контактирующие структуры языков не могут сохраняться неизменными, но будут влиять друг на друга в определенной степени [4, с. 81–93]. Интегративная интерферентная база, созданная в процессе ПИ, частично совмещает факты родного и иностранного языков, при этом учитывает как внешнюю, так и внутреннюю сторону языковых знаков и их соотношений. Основная проблематика при обучении иностранному языку студентов, заключается в вопросе уточнения лингвистических процессов, сопровождающих ошибочное восприятие речи слушающего и наблюдателя с последующей вербализацией неправильно усвоенных просодических образцов, а также выяснение причины того, почему одни черты «заимствуются» в акте коммуникации на неродном языке, а другие – нет, ведь влияние «чужого» языка – не только внешний фактор, но и «нечто, связанное с внутренним имманентным развитием языка, который избирает то, что требуется соответственно его структуре и языковым условиям его существования» [2, с. 94–111]. А значит, одной из центральных проблем преподавания иностранного языка является определение степени и характера проникновения элементов, а также причинно-следственные отношения, возникающие как результат уступки интерферируемого языка под давлением интерферирующего. Точкой отсчета на этом пути должен стать адекватный изолированный анализ контактирующих языков. Именно вопрос о взаимодействии и взаимовлиянии языка и культуры стал краеугольным в переосмыслении подходов к обучению ИЯ вообще и обучению им в неязыковом вузе в частности. Лингвострановедческий подход явился первой попыткой интегрированного изучения языка и культуры в отечественной методике. Основоположниками данного подхода Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка. Обращение к проблеме со изучения языка и культуры не случайно. Это связано с тем, что существовавшая до 70-х гг. XX в. страноведческая концепция «не оправдалась ни теоретически, ни практически» [9, с. 432–475], в отличие от лингводидактики, «позволяющей сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью» [8, с. 22–27]

Чтобы обучающиеся воспринимали язык как средство коммуникативного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой (что, разумеется, важно), но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Основная идея подобного подхода к обучению иностранному языку, заключается в том, чтобы перенести интерференцию с различного вида речевых упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Вот почему мы обратились к активным методам обучения на этапе творческого применения языкового материала. Только активные методы могут позволить решить эту лингводидактическую задачу и соответственно превратить занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, в котором решаются действительно интересные, практически значимые и доступные обучающимся проблемы с учетом особенностей культуры страны и по возможности на основе межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике, Вып. 6. М.: Прогресс, 1972.
2. Гавранек Б. К проблеме смешения языков // Новое в лингвистике, Вып. 6. М.: Прогресс, 1972.
3. Колшанский Г. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранный язык в школе, Вып. 1. М.: Прогресс, 1975.
4. Мартин А. Распространение языка и структурная лингвистика // Новое в лингвистике. Вып. 6. М.: Прогресс, 1972.
5. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003.
6. Райхштайн А. Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностр. яз. в shk. Вып. 5. М.: Прогресс, 1986. С. 10–14.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000.
8. Томахин Г. Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностр. яз. в shk. Вып. 6. М.: Прогресс, 1996.
9. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка (языковой вуз): дис. ... д-ра пед. наук. М.: 1994. С. 432–475.
10. Byram M. Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Mateers ltd., 1991.
11. Flege, J.E., Hillenbrand, J. Limits on phonetic accuracy in foreign language speech production // J. Acoust. Soc. Am. N.Y., 1984.