

стическая демократия», «правление на основе закона», «народ — основа», «справедливость» и др. На нынешнем этапе модернизация диктуется требованиями эпохи — необходимостью адаптации страны к новым экономическим условиям, влия-

нием международного фактора. Однако китайское руководство отрицает путь слепого копирования и стремится создать собственную модель с учетом специфических условий развития страны, не формируя перемены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малевич И.А. Внимание, Китай. — Минск: Харвест, 2001. — 320 с.
2. Дэн Сяопин. Избранные сочинения. Т. 2. — Пекин, 1994. — 384 с.
3. Делюсин Л.П. Дэн Сяопин и реформация китайского социализма. — М.: Муравей, 2003. — 240 с.
4. Дэн Сяопин. Осуществлять модернизацию и никогда не претендовать на гегемонию // Творцы истории: Мао Цзэдун, Дэн Сяопин, Цзян Цзэминь. Статьи и выступления. — Минск: Палея-Мишин, 2001. — С. 62–378.
5. XII Всекитайский съезд Коммунистической партии Китая (Документы). — Пекин, 1982. — 185 с.
6. Li Teying. On Democracy // Beijing review. — 1986. — № 46. — P. 10–19.
7. Социализм с китайской спецификой. (Чжунго тэсы шэжуй чжун). — Пекин: Изд-во ун-та Цинхуа, 2004. — 530 с.
8. Доклад Цзян Цзэминя на XIV Всекитайском съезде КПК // Жэньминь жибао он-лайн. 2010. URL: <http://www.russian-people.com.cn> (дата обращения: 09.11.2009).

Поступила 13.04.2010 г.

УДК 81.11.271:378.662

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ

К.С. Лелюшкина

Томский политехнический университет
E-mail: l_kira73@mail.ru

Реализация культурологического компонента способствует отрицанию классического обучения иноязычному общению и создает оптимальные условия для достижения учащимися высокого уровня развития речевых продуктивных умений в неподготовленных высказываниях лично-ориентированного характера.

Ключевые слова:

Личностно-ориентированное общение, речевые продуктивные действия, вербальные партнеры, педагогическая эмпатия.

Key words:

Personally-orientated communication, speech-productive actions, verbal partners, pedagogical empathy.

Демократические преобразования в стране на первое место ставят индивидуальность, самостоятельность, образованность, культуру, неординарность и инициативу специалиста с новым типом мышления, достаточным уровнем теоретической подготовки и практических умений и навыков, способного к самосовершенствованию, работе с людьми.

Философами, культурологами, педагогами, психологами и другими представителями науки выявляется глобальная потребность в переориентации процесса профессиональной подготовки на иной конечный результат — новое поколение субъектов — носителей и источников социальной и профессиональной деятельности, высокой методологической культуры, интеллигентных, с развитыми индивидуальными способностями и многогранными потенциями [1].

Обществом признается приоритет изучения иностранных языков, поскольку при формировании прагматической межкультурной компетенции возникают новые ценностно-целевые установки,

когнитивные стремления, происходит активизация речемыслительной деятельности, рост творческой потенции, осуществляется создание условий развития гармоничной, нравственно-совершенной и профессиональной личности. В связи с изменением статуса иностранного языка как средства международной интерактивности необходимым становится не только овладение всеми видами речевой деятельности, но и, прежде всего, реализация иноязычного устно-речевого общения. Нами утверждается инновационный подход в решении этой проблемы в учебном процессе.

В начале статьи представлена одна из возможностей традиционного обучения общению. В культурологическом направлении заявлены диалог культур (О.Ф. Васильева, О.Л. Кузнецова, Ю.Ю. Дешериева, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, В.П. Фурманова, Л.И. Харченкова, Л.А. Шейман), лингвострановедческая (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, О.А. Бондаренко, С.М. Кулаева, Р.К. Миньяр-Белоручев, М.А. Нефедова, О.Г. Оберемко, Т.И. Пальцева и др.), коммуникативно-эт-

нографическая (М. Вуган, G. Morgan), культурно-аксиологическая (И.Я. Анашкина), социокультурная (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, М.С. Каган, М.А. Богатырева, Е.Н. Гром, Л.Г. Кузьмина, И.И. Лейфа, Л.Д. Литвинова, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, И.Г. Твердохлебова), лингвокультурологическая (И.И. Халева, М.А. Суворова, И.А. Цатурова и др.) парадигмы обучения. Как отмечает В.В. Сафонова, «коммуникативная методика преподавания вторых неродных и иностранных языков... одна из первых подошла к пониманию огромной важности социокультурного образования для обучения межкультурному взаимодействию, а затем и общению» [2. С. 13]. В современном учебном процессе проявляются следующие цели: обучение иноязычной культуре (Е.И. Пассов, В.В. Бужинский, Е.К. Гизерская, Л.А. Карева, Т.В. Кондратьева, В.П. Кузовлев, Б.И. Рубинская, А.М. Стояновский, Л.А. Чернявская и др.), соизучение языка и культуры (В.В. Сафонова), обучение иностранному языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур (В.П. Кузовлев, М.А. Миролюбов), овладение языковой картиной мира (Ю.Н. Караулов, И.И. Халева, Н.Д. Гальскова), формирование социокультурной компетенции как совокупности знаний, умений, способностей и качеств личности, которые обеспечивают общение на иностранном языке в соответствии с нормами речевого поведения носителей культуры (Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова, Л.И. Харченкова, Л.А. Шейман и др.).

Включая личностно-деятельностный подход в глобальный контекст культурологического подхода – антропоцентрического или гуманистического, данное исследование вводит в личностно-деятельностный подход интеркультурный компонент, опирающийся на то, что коммуникативность «не сводима только к установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристским языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов – через личное общение» [3].

В качестве быстрого и эффективного формирования коммуникативной и межкультурной компетенций нами предлагается обучение такому типу общения как личностно-ориентированное. Личностными Б.Ф. Ломов называет такие формы коммуникации, в которых предмета деятельности, внешнего по отношению к взаимодействию репликантов, нет, или же он играет лишь инструментальную роль [4. С. 20]. Движущей силой личностно-ориентированного диалога является та ценность, которую собеседники представляют друг для друга. Такая коммуникация возникает в случаях социального, интеллектуального, эмоционального «заражения», а не тогда, когда подключение речевого контакта наиболее экономно, процессуально необходимо. Объекты, которые так или иначе вовлечены в интеракцию, играют лишь роль посредников или знаков, на языке которых субъекты ра-

скрывают себя друг другу. Они идут вглубь, все полнее и точнее взаимно моделируя коммуникативно, культурозначимые особенности и понятийные возможности.

В обучении следует учитывать, что при одинаковых социальных задачах средства и протекание общения могут быть различными в зависимости от психологической ориентации. Личностно-ориентированная коммуникация представляет собой беседу, роли говорящего и слушающего постоянно меняются. Для этой разновидности общения естественны обмен впечатлениями, суждениями. Следовательно, мы можем наблюдать инверсию, грамматическую и лексическую недоговоренность, употребление упрощенных и эллиптических синтаксических конструкций, более эмоциональное оформление высказывания. Компенсацией указанных отклонений, обеспечивающей взаимопонимание, является использование мимики, жестов и др. приемов, которые способствуют взаиморегуляции речевого и неречевого поведения. Это предопределяет наличие большого количества оценок, собственных примеров, интерпретаций, риторических вопросов, выводов.

Непосредственное отношение к методике преподавания имеют и другие характеристики личностно-ориентированного общения. В связи с его особенностями преподавателю важно продумывать не только дидактико-коммуникативный компонент в процессе объяснения, постановки вопросов, дачи упражнений, заданий, но и в определенной степени программировать вербальные и невербальные действия учащихся, исходя из уровня их подготовки и индивидуальных потребностей. Только при хорошо продуманном, корректно спланированном, культурологически насыщенном педагогическом общении и мастерстве реализуется цель овладения личностно-ориентированной коммуникацией. Доверительность как норма взаимоотношений между участниками, стимулирует личностную и групповую; спонтанную активность через такие функции как обеспечение объективной обратной связи, психологическое облегчение, сокращение социальной дистанции. Интериоризация этой нормы влияет на воспитание продуктивного субъекта, в том числе и иноязычного общения [1]. Обязательным условием такого обучения мы считаем педагогическую эмпатию. В самом общем виде ее можно представить следующим образом:

- «настройка на другого человека» – своего рода подготовка к взаимодействию, самомотивирование, когда учитель отрешается от своего настроения, от мыслей о постороннем, а также предвзятых суждений;
- установление контакта (установление зрачкового контакта, соединение позой тела, жестами и т. п.);
- внимание к выражению лица партнера, рефлексия, интерпретация наблюдаемого, требующие умения «читать человека как книгу»,

- внимание к слову партнера, навык выделять репрезентативную систему собеседника и присоединиться к ней; сочувствие, принятие переживаний [5. С. 22].

Такое общение является совершенно необходимым условием бытия людей, формирования их культурного потенциала, который неминуемо включает в себя многообразие субъектно-ориентированных мыслей, поскольку, знакомясь со спецификой других народов, мы обогащаем свои знания чужим опытом. Под пониманием традиций, устоев страны изучаемого языка подразумевается определенное вживание в них. Но оно не требует и не допускает полного растворения. Более того, «духовное раскрытие себя другому, усвоение его ценности, приобщение к его внутреннему миру сочетается с осознанием своей уникальности, отличия от партнера, с обретением целостности и независимости» [6. С. 4].

Квинтэссенция сказанного состоит в том, что специфика лично-ориентированного общения, диалогичного и перцептивного по своей природе, предполагающего учет индивидуально-психологических особенностей учащихся, предопределяет и промотирует разработку инновационной концепции и технологии формирования иноязычных речевых умений. Научная новизна исследования заключается в отрицании классического обучения говорению на иностранном языке. Даже коммуникативно-направленное, оно не лишено тех недостатков, которые становятся «методическими препонами». Наиболее распространено то, что на уроке общение между преподавателем и студентами носит преимущественно учебный, а не личностный характер, не функционирует способ интерактивности на основе какой-либо взаимной деятельности и лично-ориентированный информационный способ общения, так как учитель и ученик не обмениваются своими идеями, планами, мнениями; и как вербальные партнеры они не интересуют друг друга. Акцентируя внимание на идее продуктивности, в отличие от традиционного подхода в исследовании впервые исключается репродуктивный этап обучения диалогической и монологической формам общения на основе текстов. Полное или частичное воспроизведение не является объектом нашего специального внимания. Репродуктивные речевые действия по своему функциональному назначению выполняются по известным параметрам, характеризуются доминированием отработанных шаблонных решений, основанных преимущественно на работе памяти, рассчитанных на порождение только подготовленного устно-речевого содержания.

Высказывания лично-ориентированного характера можно считать результатом лингвистического, субъектного, эмоционального опыта, пропущенного через систему жизненных, социальных, культурных ориентаций и ассоциативных связей говорящего в силу возникновения у него определенных коммуникативных намерений. Продуктив-

ные речевые действия в устном общении в связи с субъектно-значимой информацией направлены на создание нового, для них свойственны нестандартные решения, «словожонглирование», нахождение необычных средств и способов выражения мысли, в ходе чего создаются условия для привлечения нужных знаний и понятий.

Возникает нериторический вопрос: какую роль играет в этих инновациях интеркультурный компонент? Дело в том, что его реализация тесно связана с теоретическими аспектами обучения иноязычному лично-ориентированному общению. Например, нами разработано содержание обучения, в которое прежде всего включены тексты – для аудирования и чтения (рецептивный материал), монологические и диалогические тексты (экспрессивный материал). Определение понятия текста очень широко: он есть проявление, отражение, явление культуры. Поскольку мы обучаем иноязычному общению, учитывая, что «иностранный язык является основной возможностью познания иной действительности и создания образа мира, специфичного для данной иноязычной культуры», то следует существенно пересмотреть и проблему «соотношения общей и страноведческой информации в устно-речевой деятельности в пользу второго ее вида с акцентом на культурно-эстетическую информацию» [7]. Этот аргумент служит в пользу той позиции, согласно которой при отборе текстов с целью развития у учащихся умений межличностного общения мы отдаем предпочтение аутентичным текстам. Они наделены культурологической, идейно-познавательной, эмоционально-эстетической и общечеловеческой значимостью, характеризуются современным литературно-разговорным языком. Это насыщенность распространенными грамматико-синтаксическими структурами, общеупотребимым и национально-маркированным вокабуляром, сленговыми оборотами.

Восприятие аутентичного текста специфично. Существенная проблема может быть связана с предметным содержанием текста, отражающего непривычную культуру страны изучаемого языка, новые для учащихся факты из области науки, техники и т. д. Преподавателю необходимо обеспечить некоторую степень знакомства с контекстом, в котором применяется иностранный язык, с правилами социального поведения носителей языка, их истории. Понимание может быть достигнуто лишь при условии того, что реципиент, взаимодействующий с чужой культурой и видящий ее через призму своей локальной культуры, овладеет не только языковым «кодом» отправителя. Необходима активная умственная позиция студента, мобилизация всех его способностей, опыта эмоциональных переживаний, образных представлений для того, чтобы проникнуть в смысл сквозь трудности иноязычной формы и чуждой сознанию ученика социокультуры.

Речевой материал, обеспечивающий соблюдение этикета, принятого в данной культуре, также

является компонентом содержания обучения. В лингвистике под речевым этикетом обычно понимаются средства установления взаимоотношений и поддержания общения в заданной тональности. Он включает обращение, приветствие, просьбу, извинение, переспрос, прощание и др. Каждый ход в диалоге является носителем этикетно-релевантной информации. Активизация использования в личностно-ориентированном общении заостренных средств, формул речевого этикета может быть достигнута специально разработанными заданиями, которые определяют узнавание, селекцию, креативное применение учащимися лексики и фразеологии в соответствии с потребностями их мысли и коммуникативным поведением.

В рамках нашего исследования речевой материал не просто осознается, а используется в качестве ориентировочной основы для деятельности общения. Нами доказывается, что аутентичные тексты принимаются учащимися с повышенным энтузиазмом и «обещают» удовлетворить многие познавательные потребности. С их помощью обучающиеся контактируют с иной действительностью, и при сравнении ее с окружающей реальностью возникает повод для обмена мнениями, впечатлениями. Нами было проведено анкетирование студентов, что позволило выявить круг проблем, содержание которых может способствовать развитию интереса и мотивировать иноязычное общение. Анкетные данные подтверждают большую значимость профессионального самоопределения. Выбор детерминирован общественно- и личностно-актуальными мотивами, честолюбивыми стремлениями, уровнем претенциозности ученика, престижности профессии. Будущая работа соотносится с формированием жизненных планов, определением своего места в обществе. Это связано с созданием идеала, поскольку для правильного оценивания себя и людей, умения точно дифференцировать свое мнение нужна точка отсчета, относительно которой даются соответствующие оценки. Стараясь адекватно воспринимать события, явления, личностные качества, свои и окружающих, молодые люди ориентируются на внутренне принятую модель или на неординарные личности нашей современности. Часто это представители других культур. Например, США, Арнольд Шварценеггер: «Think big!» – «Думай глобально!»; Великобритания, принцесса Диана: «Fortune favours the brave!» – «Фортуна выбирает сильнейших!»; Германия, Клаудия Шиффер: «Jeder ist seines Glückes Schmied!» – «Каждый кузнец своего счастья!» Подбор преподавателем материалов, соответствующих этой приоритетной группе проблем и реализующихся в темах и ситуациях, высоко ранжируется на практике.

Так как система обучения личностно-ориентированному общению должна отражать закономерности естественной коммуникации, логично предположить, что оптимально целесообразно строить учебный процесс на основе ситуаций общения, ко-

торые являются ключевой составляющей содержания обучения. Мы используем их как средство:

- 1) стимулирования устных высказываний личностно-ориентированного характера;
- 2) отбора и презентации языкового и речевого материала.

Любая речевая единица должна усваиваться лишь в типичных для нее условиях. Более эффективному развитию умений переноса, сформированного в рамках какой-либо ситуации иноязычного лингвистического опыта, способствует представленная нами идея «о полиситуативности», сущность которой сводится к следующему положению: на базе одного раздела языкового материала предлагается несколько миниситуаций. Суть метода заключается в использовании одной и той же лексики в разной связи, что способствует лучшему ее усвоению в условиях речевой среды и развитию способности употреблять вокабуляр в разных контекстах. Результатом является личностно-ориентированное общение на межпредметном уровне.

Нами разработаны уровни проблемности учебно-речевых ситуаций применительно к обучению иноязычному личностно-ориентированному общению:

Первый уровень проблемности характеризуется эксплицитным выражением проблемы, опорой на языковые и речевые средства и указанием на конечный результат разрешения проблемы – итоговое смысловое содержание. Учащимся предлагается выбор способа формулирования мысли. Такой тип проблемных ситуаций основывается на репродуктивности/продуктивности и предполагает акцентуацию на диалогических клише и монологических формулах, порождение частично-подготовленного речевого содержания на уровне микровысказываний и реализацию информативной функции.

Второй уровень проблемности заключается также в эксплицитном выражении проблемы, отсутствии указания на языковые и речевые средства, предоставлении опорно-функциональных схем. Учащимся предлагается самостоятельное разрешение экстралингвистической проблемы с привлечением субъектного опыта, отбор адекватных путей достижения коммуникативных намерений и продуцирование развернутого речевого высказывания, содержащего актуализацию личностно-значимых фактов. Такие ситуации промотируют продуктивные частично-подготовленные (опорно-функциональные схемы) высказывания, развитие умений в логическом и последовательном изложении мыслей.

Третий уровень проблемности характеризуется имплицитным выражением проблемы, снятием любых опор. Учащиеся выявляют проблему, формулируют субъективно-заостренную и эмоционально-оценочную характеристику предмета спора и разрешают его с помощью умений в использовании приемов аргументации и контраргументации,

полемичности высказывания. Такие ситуации способствуют развитию умений в продуктивном и неподготовленном высказывании, максимальном расширении и заострении проблемы, построению новых ассоциативных связей и созданию необычных линий беседы. Приоритет обучения состоит в обеспечении управления разрешением проблемных ситуаций, стимулирующих неподготовленные диалогические и монологические личностно-ориентированные высказывания от кратких до развернутых.

Итак, передача личностно-значимой информации, в первую очередь культурологического плана, при правильной организации обучения общению в связи с текстом стимулирует вербальные реакции, порождение оригинального, продуктивного содержания, активизацию экспрессивной устной речевой деятельности.

Таким образом, современные условия диктуют необходимость перехода к иной парадигме образования, основанной на последовательном развитии от когнитивного к целостному представлению, в котором познавательные процессы непосредственно включены в сложное пространство социальной, профессиональной и личностной самореализации человека, предполагающей сосредоточение преимущественного внимания на ученике, его самобытности, уникальности, неповторимости. Здесь на первый план выступают задачи организации природо- и культуросообразной деятельности.

Резюмируя содержание статьи, мы обосновываем методологическую значимость, а также ведущую роль культурологического подхода, что предполагает видение проблемы обучения устно-рече-

вому общению в ракурсе познания иноязычной культуры и ее специфики. Данный компонент находит выражение не в шаблонном использовании языковых средств в рамках заданной программы или текста при понимании его на уровне содержания и дальнейшем пересказе и незначительном комментировании, а в естественной, оригинальной, антиплагиатной коммуникации в связи с личностно-значимой мыслью при понимании на уровне смысла. Причем практическая значимость состоит в мобилизации продуктивных речевых действий и признании воспроизведения и репродуктивности несоответствующими поставленной цели, что можно считать вкладом в новую парадигму иноязычного образования.

В таком учебном процессе повышается мотивация обучающихся и поддерживается интерес к предмету и собственно взаимодействию, поскольку определяющим направлением международной политики сегодня, в частности, в сфере образования, признается диалог культур, важными условиями которого являются толерантность, способность правильного восприятия особенностей иных доминант, ментальности.

При обучении иноязычному личностно-ориентированному общению речь идет о гибком, мобильном, открытом процессе, способствующем овладению студентами стратегиями и тактиками самостоятельного обретения субъективно-значимых знаний, побуждающем к активному поиску личностного смысла, ценностей межкультурного коммуникативного опыта на основе имплицитного и эксплицитного диалога, рефлексии и культурного саморазвития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаев А.Г. Текст как объект научного исследования. – М.: Наука, 2008. – 120 с.
2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 62 с.
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1998. – 89 с.
4. Комарова Л.Н. Текст как основа обучения личностно-ориентированному общению в старших классах средней школы: дис.... канд. пед. наук. – М., 1992. – 135 с.
5. Осухова Н.Г. Технология развития эмпатии у будущих учителей. – Астрахань: Поиск, 1999. – 116 с.
6. Киричук О.В. Проблемы психології педагогічної освіти // Психологія. – Київ, 1991. – Вип. 37. – С. 75–79.
7. Соловьева Н.Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов в старших классах школ гуманитарного типа: дис.... канд. пед. наук. – Томск, 1997. – 140 с.

Поступила 16.06.2010 г.