

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБУСЛОВЛЕННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

О. Ю. Вейс, Н. С. Соколова

APPLICATION OF CULTURALLY-BASED APPROACH TO TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO STUDENTS OF LINGUISTIC FACULTIES

O. Yu. Veis, N. S. Sokolova

Статья посвящена исследованию возможностей применения межкультурного подхода в обучении студентов языкового факультета грамматике английского языка. Специфика данного подхода предполагает возможность внедрения в учебный процесс методик учета и использования особенностей взаимодействия языковых и концептуальных систем представителей различных лингвокультурных социумов. В работе обосновывается необходимость использования культурно-ориентированного подхода для формирования и развития языковой личности студента-филолога, уделяется внимание грамматическим явлениям английского языка, требующим качественно нового осмысления в свете указанного подхода к изучению грамматики иностранного языка.

The paper focuses on the possibilities of applying intercultural approach to teaching English grammar to students of linguistic faculties. The specificity of this approach involves the introduction of the techniques of accounting and utilization of the interaction of linguistic and conceptual systems of representatives of different linguistic and cultural communities into the educational process. The paper discusses the relevance and necessity of using this approach for the formation and development of linguistic identity of a student-philologist, attention is also paid to grammatical phenomena of the English language, requiring new understanding in keeping with cross-cultural approach to a foreign language grammar study.

Ключевые слова: межкультурный подход, лингвокультура, концепт, концептосфера, межкультурная компетенция, языковая личность.

Keywords: intercultural approach, linguaculture, concept, conceptual sphere, intercultural competence, linguistic identity.

В условиях процесса глобализации, характеризующего современное мировое сообщество, возрастает потребность человечества в установлении межкультурного диалога и достижении взаимопонимания представителей различных культур. Изменение характера и интенсивности международных контактов предопределило появление качественно нового подхода к профессиональной подготовке выпускников языковых факультетов и вузов, способных участвовать в общении с представителями иных лингвокультур. Основная задача при подготовке таких специалистов предполагает их обучение восприятию и пониманию картины мира носителей другого языка, а также умение анализировать и соотносить данные иностранного языка с концептосферой родного.

Выбор метода преподавания иностранных языков, как известно, обусловлен соответствующим подходом, доминирующим в определенный период развития лингводидактической науки. Изменение общей направленности исследований в области методики преподавания иностранного языка на разных ее этапах привело к смещению акцента с изучения языка как системы на изучение языка как средства общения, как средства профессионального общения, в дальнейшем ставшего инструментом познания самой культуры. В настоящее время большое внимание уделяется формированию личности студента, изучающего иностранный язык, в познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. При этом личность самого студента выступает в качестве посредника

между различными культурами. Современная лингводидактика уделяет большое внимание личностно-ориентированному подходу, который предполагает рассмотрение образования как «создание обучающимся образа мира посредством активного включения в мир культуры» [1, с. 122]. Идея личностно-ориентированного обучения переросла в концепцию лингвосоциокультурной акцентуации личностного ракурса подготовки выпускников языковых факультетов, в основе которой лежат совместное изучение языка и культуры. К доминантам лингвистического образования относятся вторичная языковая личность (И. И. Халеева), культурно-ориентированная личность (В. П. Фурманова), поликультурная языковая личность (Г. В. Елизарова, Л. П. Халяпина). Иными словами, лингвистическое образование сегодня стало не только личностно, но и межкультурно-ориентированным.

В результате вхождения России в Совет Европы с целью соответствия российских стандартов образования общеевропейским были введены компетенции, посредством которых описывается конечный результат обучения. В число этих компетенций, наряду с лингвистической, социокультурной, социальной (прагматической), стратегической, дискурсивной и предметной, входит межкультурная компетенция, выступающая ведущим фактором интеграции всех остальных компетенций.

Межкультурная компетенция – один из компонентов, отражающий специфику межкультурного подхо-

да, предполагающий возможность внедрения в учебный процесс методик учета и использования выявленных особенностей взаимодействия контактирующих языковых и концептуальных систем представителей двух лингвокультурных социумов. К числу основных путей такого внедрения относится использование достижений лингвоконцептологии, изучающей культурные концепты, объективированные в языке. Именно лингвокультурные концепты как единицы менталитета выступают в качестве опорных элементов при сопоставлении культурных и ценностных доминант представителей разных лингвокультурных социумов.

Лингвокультурный концепт находит свое отражение в языке в единицах как лексического, так и грамматического уровня, чем и обусловлена необходимость формирования у студентов языкового факультета умений извлекать, понимать и интерпретировать концепты двух лингвосоциумов, применять их не только к лексическим, но и грамматическим средствам. Учитывая условность, размытость и полевой принцип членения лингвокультурного концепта, можно предположить, что в качестве языковых единиц такого условного поля могут выступать как лексические, так и грамматические единицы, образующие морфологические и синтаксические парадигмы. В то же время проблема выбора, поисков соответствующего слова будет разрываться нахождением не лексического синонима, а синонимичной морфологической или синтаксической конструкции, поскольку часто именно грамматические явления во взаимодействии с другими языковыми явлениями служат вербализации культурных концептов и являются одним из важных аспектов в процессе межкультурных контактов. В этой связи, межкультурный подход к обучению иноязычной грамматике, повышающий интерес и мотивацию студентов, представляется в настоящее время особенно важным.

Обучение грамматике иностранного языка в контексте диалога культур рассматривается современными исследователями в соответствии с концепциями представляемых ими подходов: коммуникативного (И. В. Чернецкая, Л. И. Карпова); коммуникативно-когнитивного (Т. А. Лопарева, Е. А. Рублева, Ю. А. Ситнов, Л. А. Широкова); социокультурного, национально-культурного и когнитивно-культурологического (Л. К. Бободжанова, А. Вежбицкая, Г. В. Елизарова, М. В. Лебедева).

Изучение грамматики иностранного языка в контексте реализации межкультурного подхода позволяет достичь решения следующих задач: взаимодействия двух культур, осуществляемого посредством согласования двух языковых (в том числе грамматических) систем, постоянной экстраполяции полученных сведений в область родного языка и родной культуры, понимания сходства и различий двух систем мировосприятия, их фиксации в языковых картинах мира представителей как минимум двух культур; терпимости и понимания при возможных осложнениях в коммуникации; формирование готовности к осуществлению межкультурного взаимодействия на иностранном языке.

Грамматическая компетенция выступает одним из средств межкультурной коммуникации, предполагая способность языковой личности извлекать, понимать и интерпретировать концепты, оформленные грамматическими средствами иностранного языка, в их взаимодействии с концептами родной лингвокультуры [4, с. 5]. Именно межкультурный подход к обучению грамматике помогает наиболее полно представить фрагменты картины мира носителей иной культуры, нашедшие отражение в его языковой картине и в дальнейшем определить степень соответствия возникшего представления образу картины мира носителя родного языка. Установление диалогичности двух концептосфер – главное назначение межкультурной концепции обучения иностранному языку и грамматике в частности.

С позиций теории обучения иностранным языкам лингвокультурные концепты могут быть использованы как опорные элементы для сопоставления менталитетов, а также культурных и ценностных доминант представителей разных лингвосоциумов [4, с. 6]. В этой связи обучение студентов восприятию, пониманию и интерпретации концептов, принадлежащих двум разным концептуальным системам (родной и иной), и использование полученных знаний в ходе межкультурной коммуникации представляется наиболее целесообразным. В частности, изучение системы английских предлогов, репрезентирующих концепт «Пространство», представляет явные доказательства несовпадения (полного или частичного) характеристик пространственных объектов и их языкового выражения в разных культурах, что во многом обусловлено этнокогнитивными особенностями ощущения пространства представителей двух лингвосоциумов. Так, крона дерева в английском языке видится как некоторое трехмерное пространство, в связи с чем положение птицы будет осмысливаться как нахождение внутри него и передаваться при помощи предлога *in*, в то время как в русском языке поверхность ветки воспринимается как часть общей поверхности дерева и используется предлог *на*. Выступая в данном случае средством концептуализации пространственных отношений, предлог *in* таким же образом употребляется с существительными *photo*, *picture* и т. д. Английские временные предлоги, выступающие средством объективации соответствующего концепта «Время», также вступают в определенное противоречие с предлогами, выражающими категорию времени в русском языке. Сравните разницу употребления предлогов *on* и *at* в следующих примерах: *on Christmas* и *at Christmas* в английском языке.

Соответственно, подбор и организация грамматического материала имеет также немаловажное значение при обучении иностранному языку. Он в значительной степени определяет успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности и подготовке обучающегося к непредвиденным ситуациям, вместо тренировки грамматических образцов, которые могут быть использованы лишь в ограниченных ситуациях. Наиболее целесообразными в данном случае представляются упражнения на формирование у обучающихся умений и навы-

ков анализировать концепты иноязычной культуры. К ним можно отнести задания на выбор соответствующего предлога в конкретных коммуникативных ситуациях, руководствуясь знаниями об указанных выше концептах. Определение местонахождения людей с опорой на схемы и рисунки позволяет надежно запомнить особенности пространственного восприятия англичан. Непосредственное влияние на запоминание предлогов времени и пространства могут оказать задания творческого характера, например, найти или вспомнить продолжение известных современных песенных произведений на русском и английском языках. Подобного рода задания, как правило, позволяют студентам довольно успешно освоить данный языковой материал.

Грамматический концепт «Время» находит определенное преломление в жизни каждого представителя лингвокультурного социума, моделируя структуры мышления и преобразуясь в нормы поведения. Так, грамматический концепт времени в русском языке состоит, как известно, из трех составляющих: прошедшего, настоящего и будущего времен, тогда как носители английской лингвокультуры грамматическое время интерпретируют, противопоставляя длительные и недлительные, перфектные и неперфектные формы глагола. Существуют ограничения, накладываемые на использование перфекта настоящего времени в английском языке, не допускающего своего употребления в контексте адвербиального детерминанта прошедшего периода (дистантная функция): *"I told you last year..."* Вместе с тем, инклюзивная функция находит свою реализацию в следующем примере: *"You have known him for a long time..."*

Кроме того, концепт «Время» для представителей монохронной культуры отражает жесткое регулирование поведения людей и их взаимоотношений. Будущее планируется задолго вперед. В частности, приглашения на какой-либо мероприятие с указанием точной даты и времени могут быть разосланы задолго до предполагаемого события. Возможно, что именно этим и объясняется столь разнообразная система выражения категории будущности в английском языке (Present Simple, Present Continuous, Future Simple, Future Continuous, Future Perfect, Future Perfect Continuous, а также ряд специальных грамматических конструкций). Для русских людей, представителей полихронной культуры, время не столь жестко регламентировано и подобная разница в восприятии времени находит свое отражение в определенных затруднениях со стороны студентов при выборе языкового средства для передачи информации, связанной с планированием действий в будущем. Тем не менее, в сознании студента, изучающего иностранный язык с целью его дальнейшего профессионального использования, должно присутствовать понимание факта существования определенных культурно-маркированных грамматических констант, игнорирование которых может вызвать серьезные проблемы в общении с представителями другой культуры.

Введение, тренировка и продуктивное использование грамматических явлений и конструкций иностранного языка требует постоянной работы по ис-

следованию и функционированию их культурных и исторически обусловленных значений. Именно исторический и социально-культурный опыт, приобретенный носителями языка, в значительной мере объясняет возникновение и дальнейшее эволюционирование тех или иных грамматических форм, категорий и парадигм. Разница в грамматических категориях часто представляет особые трудности при общении на иностранном языке. Так, наличие у существительных категории рода в родном языке определяет видение и восприятие этих предметов или явлений и наше отношение к ним. Причем один и тот же предмет реального мира может иметь иной грамматический род в разных языках – и, следовательно, воспринимается по-разному, соответствуя другому культурному образу в менталитете народов. Ср.: *lisa* в русском языке и *fox* в английском.

Наличие в английском языке непродуктивных форм образования множественного числа существительных с чередованием корневой гласной (*foot – feet, goose – geese, louse – lice*), существительных с окончанием *-en* (*children, oxen, brethren*), существительных с совпадающей формой единственного и множественного числа (*trout, cod, aircraft, means* и т. д.), а также греческих и латинских заимствований (*hypothesis – hypotheses; agendum – agenda; antenna – antennae; genius – genii* и т. д.), укоренившихся в английском языке еще в среднеанглийский период приблизительно в XVI – XIX веках, вызывает у студентов определенные трудности для запоминания. Объяснение столь длительного сохранения подобных способов образования множественного числа существительных видится в том, что понятийная составляющая лингвокультурного концепта имеет некий стабильный блок памяти, заключающий опыт и знания, полученные человеком как представителем национально-культурного общества в ходе его исторической и социальной деятельности. Наиболее действенными упражнениями на отработку данного грамматического материала являются задания на языковую догадку, когда из числа имен существительных необходимо выбрать те, которые, по мнению студентов, образуют форму множественного числа нестандартным способом. Эффективным также представляется использование традиционного грамматико-переводного метода, позволяющего учитывать соотношение языковых и концептуальных систем представителей двух лингвокультурных социумов.

Происходящие сегодня культурные процессы также оказывают опосредованное влияние на способы формирования множественного числа имен существительных. В частности, активно развивающееся феминистское движение повлияло на появление в английском языке слова *chairperson*, которое полностью заменило собой существительные *chairman* и *chairwoman*, в связи с чем изучение правил изменения сложных слов, вторым компонентом которых являются существительные с чередованием корневой гласной, утратило свою необходимость.

Изучение местоимений английского языка также предполагает приобретение студентами определенных культурных знаний с целью предотвращения

коммуникативных ошибок в межкультурном общении. Так, использование личных и притяжательных местоимений в английском языке, несмотря на их очевидное сходство с системой этих же местоимений в русском языке, имеет определенные ограничения. В частности, употребление притяжательного местоимения *your* может изменить смысл предложения до неузнаваемости, сделав его крайне непристойным. Ср.: вполне приемлемый вариант *How are things?* и *How are your things?* Второе предложение может быть воспринято как проявление нездорового интереса к личной собственности собеседника или посягание на его финансовое благополучие. Неуместное использование в речи возвратных местоимений (*I feel myself fine. He behaved himself very well.*) – еще одна частотная ошибка студентов, являющихся носителями русского языка.

Проблемным фактором для изучающих английский язык студентов-филологов также является фиксированный порядок слов английского языка, что во многом обусловлено концептуальным мышлением, принятым в своей лингвокультуре. Согласимся с А. Вежицкой, отмечающей наличие неразрывной связи между культурой и грамматикой языка. Исследователь относит английский язык к языкам агентивной ориентации, где первое место отводится субъекту действия, в то время как русский язык представляет собой язык пациентивной ориентации, где действия происходят как бы независимо от субъекта [2, с. 34]. Соответственно, для русского человека более употребительны безличные конструкции, дативные конструкции типа «*Мне нравится, кажется, хочется и т. д.*», в то время как подобные конструкции абсолютно не характерны для носителей английского языка.

Культурная память является неотъемлемым свойством концепта, ориентирующим его на прошлое. Понятийная составляющая концепта включает в себе ряд признаков, некоторые из которых функционируют в диахронии и связаны с историей возникновения концепта. В этой связи изучение грамматического

материала с учетом частичного исторического экскурса в историю грамматических явлений может помочь студентам языковых факультетов не просто в запоминании и отработке грамматических категорий, но и в более глубоком осмыслении и понимании языкового материала. Примером может служить объяснение студентам использования строгого порядка слов с точки зрения исторического развития языка, обусловленное воздействием распада флективного строя английского языка в среднеанглийский период и его перехода из языка синтетического строя в язык аналитический.

Существенные затруднения у студентов вызывает использование предложений с отрицательными конструкциями, а также соотношение частотности употребления форм повелительного наклонения в русском и английском языках. Русские повелительные конструкции «*Вход запрещен!*», «*Не курить!*» и т. д. вызывают у представителей англоязычного социума вполне закономерную реакцию замешательства и неодобрения. Категоричность подобных команд неприемлема в ежедневной жизни носителя английского языка, повелительные конструкции звучат гораздо реже и мягче: «*Please keep area clear. Gate access required at all times*», «*Reduce speed now*», «*Coins not accepted here*», «*There's no right to roam over this golf course*». По мнению Г. В. Елизаровой, этот факт подтверждает стабильное «проявление системы культурных ценностей в грамматических конструкциях» [3, с. 72].

Таким образом, изучение грамматики иностранного языка, рассматриваемой с точки зрения культурно-ориентированного подхода, позволяет не только запомнить и отработать необходимые грамматические образцы, но и более полно развить иноязычное сознание обучающегося, поскольку мировидение и миропонимание, отраженные в иностранном языке, в частности, в его грамматической системе, накладывают определенный отпечаток на языковую личность, изучающую этот иностранный язык и знакомящуюся с этой культурой.

Литература

1. Анненкова А. В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 102. С. 121 – 125.
2. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / пер. с англ., отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
3. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
4. Кафтайлова Н. А. Методика формирования грамматической компетенции как средства межкультурной коммуникации (языковой вуз, немецкий язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 24 с.

Информация об авторах:

Вейс Ольга Юрьевна – старший преподаватель кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии КемГУ, veis.o@mail.ru.

Olga Yu. Veis – Senior Lecturer at the Department of English Philology, Kemerovo State University.

Соколова Надежда Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии факультета романо-германской филологии КемГУ, sokolova-rgf@yandex.ru.

Nadezhda S. Sokolova – Candidate of Philology, Assistant Professor at the Department of English Philology, Kemerovo State University.

Статья поступила в редколлегию 24.12.2014 г.