

Перевозникова Алевтина Кузьминична

кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка
Московского государственного института
международных отношений – Университета МИД РФ

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАК ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ПОСОБИЕМ

Аннотация:

Современное межкультурное образование обусловлено практическими задачами межкультурной коммуникации – ознакомлением с культурой страны изучаемого иностранного языка, что требует «лингвострановедческого насыщения учебного процесса» и формирования лингвострановедческой компетенции, обеспечивающей адекватную коммуникацию с носителями языка. В статье описывается методика использования лингвострановедческих материалов при формировании межкультурной компетенции, нацеленной на понимание феномена иной страны, ее культуры в сопоставлении с собственной культурой, образом жизни и характером своего народа. В качестве примера рассматривается авторское учебное пособие «Лингвострановедение. Россия: страна и люди»: описываются методические принципы составления пособия (когнитивный, лингвокультурологический и коммуникативный), критерии отбора тематики разделов, типология текстов и система заданий по тексту. Описание заданий, направленных на формирование навыков и умений работы с содержательной и смысловой структурой текста, потребовало в качестве научного обоснования обращения к психологическим закономерностям памяти. В процессе восприятия происходит свертывание (компрессия) текста до внутренней речевой схемы в виде содержательных и смысловых опор, что способствует лучшему запоминанию и служит предметно-логической схемой при развертывании и порождению собственного высказывания по тематике текста. Конечным результатом формирования лингвострановедческой компетенции на текстовом материале пособия является презентация, устное или письменное сообщение по аналогичной теме раздела/урока, но на материале своей страны. В многонациональной группе такой «диалог культур» может способствовать взаимопониманию и духовному взаимообогащению представителей разных лингвокультурных общностей.

Ключевые слова:

межкультурная коммуникация, лингвострановедение, лингвострановедческая компетенция, учебный текст, русский как иностранный, национально-культурная специфика, психология памяти, компрессия, развертывание текста.

Perevoznikova Alevtina Kuzminichna

PhD in Philology, Associate Professor,
Russian Language Department, Moscow State
Institute of International Relations (University) of
the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

THE TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE AS THE BASIS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION WHILE USING A STUDY GUIDE

Summary:

Modern intercultural education is determined by practical challenges of intercultural communication, i.e. learning about the target language culture. For this purpose, teachers should use many linguistic and cultural materials during classes and develop linguistic and cultural competence in students to provide their effective communication with native speakers. The study describes the techniques applied to present linguistic and cultural resources to trainees when developing the above-mentioned competence focusing on understanding the phenomenon of another country and its culture in comparison with the culture, lifestyle, and character of their country. The author presents a novel study guide entitled *Linguistic and Cultural Studies. Russia: Country and People*, describes its methodological principles (cognitive, linguistic and cultural, communicative ones), the selection criteria for topics, the types of texts, and tasks. The tasks designed to develop skills in dealing with the substantive and semantic structure of the text are considered from the perspective of the psychological patterns of memory. In the course of comprehension, the text is compressed into inner speech scheme in the form of meaningful and semantic bases that leads to better memorization and serves as the subject logic diagram when expanding and generating students' statement on the topic. The development of linguistic and cultural competence with the help of texts from the study guide is completed with the presentation, the oral or written report on a similar subject of a section/lesson based on the information about students' country. In a multinational group, intercultural dialog will promote mutual understanding and spiritual enrichment of the representatives of different linguistic and cultural communities.

Keywords:

intercultural communication, linguistic and cultural studies, linguistic and cultural competence, text, Russian as a foreign language, national and cultural specific features, psychology of memory, compression, text expansion.

Межкультурная коммуникация (далее – МКК) в научной литературе понимается достаточно широко. Одни исследователи рассматривают МКК как диалог культур, в котором межкультурное взаимодействие интерпретируется в виде процесса трансляции культуры и культурных традиций

в процессе усвоения соответствующей информации на уровне субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений [1]. Другие авторы трактуют МКК просто как «общение людей, представляющих разные культуры» [2] или как адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам. Наиболее полное определение сформулировано И.И. Халеевой: «Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является “другим” и каждый воспринимает чужеродность “партнера”» [3]. Из этого определения становится очевидным, что МКК – умение достаточно сложное по своей сути, трудоемкое для овладения и требует серьезной подготовки.

Современная философия межкультурного образования обусловлена практическими потребностями межкультурной коммуникации: при изучении иностранного языка обучающиеся не только овладевают новой системой языка, но и знакомятся с другой культурой, обладающей огромным потенциалом, который особенно необходим будущему специалисту-международнику. Поэтому МКК сегодня служит парадигмой педагогического процесса преподавания языков, включающего как теоретические, так и практические аспекты лингводидактики. Этим задачам отвечает такая междисциплинарная специализированная научная область, как *лингвострановедение*, а одним из требований, предъявляемых современной лингводидактикой к преподаванию иностранных языков, по утверждению авторов книги «Язык и культура» Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, является «лингвострановедческое насыщение учебного процесса» и формирование лингвострановедческой компетенции через «ознакомление учащихся с новой культурой посредством языка и в процессе его изучения» [4]. В какой-то степени это напоминает аккультурацию, т. е. процесс усвоения личностью, выросшей в условиях одной культуры, элементов другой культуры. Таким образом, лингвострановедческая компетенция – неотъемлемая часть коммуникативной компетенции, так как обеспечивает коммуникацию на уровне идентификации понятий, ассоциаций и образов, возникающих у представителей различных лингвокультурных общностей в процессе общения.

Лингвострановедческая компетенция представляет собой систему национально кодифицированных фоновых знаний, призванных обеспечить адекватную коммуникацию с носителями языка, что предполагает оперирование аналогичными образами в сознании представителей разных культур. Согласно лингвострановедческой теории слова, предметом лингвострановедения является «специально отобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру страны изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узуальные формы речи, а также невербальные языки жестов, мимики и повседневного (привычного) поведения» [5].

Формирование лингвострановедческой компетенции предполагает использование различных форм учебной деятельности (аудиторные занятия, просмотр кинофильмов и видеоматериалов на изучаемом языке, тематические вечера, экскурсии и др.), но основным источником лингвострановедческой информации был и остается учебник / учебное пособие лингвострановедческой направленности, основной содержательной единицей которого является лингвострановедческий текст.

В статье описывается методика использования лингвострановедческих материалов в формировании межкультурной компетенции, нацеленной на понимание феномена иной страны, ее культуры в сопоставлении с собственной культурой, образом жизни и характером своего народа.

В качестве примера рассмотрим учебное пособие «Лингвострановедение. Россия: страна и люди» (автор – А.К. Перевозникова), вышедшее в издательстве «Русский язык. Курсы», имеющее гриф УМО и пережившее 5 изданий (2006, 2010, 2013, 2015 гг. и переработанное и дополненное 2018 г.), предназначенное для иностранных студентов вузов среднего и продвинутого этапов обучения (1–2-й курсы – уровень В1), а также для иностранных учащихся лицеев, гимназий и колледжей с углубленным изучением русского языка. При составлении данного пособия автор руководствовался следующими *методическими принципами* обучения иностранному языку: а) *когнитивным*, предполагающим изучение языка как средства познания иного мира и мышления, формирования «языковой картины мира» россиян; б) *лингвокультурологическим*, отражающим взаимосвязь языка и национальной культуры в менталитете и культурной традиции россиян; в) *коммуникативным*, способствующим обучению межкультурному речевому общению – диалогу культур разных национальностей, при этом страноведческие знания входят в коммуникативную компетенцию как ее неотъемлемый компонент.

Основой для формирования лингвострановедческой компетенции являются учебные тексты для чтения определенной тематики, которая зависит от целей и условий обучения. Отбор тем проводился 1) в соответствии с тематическим содержанием новой программы по иностранному языку, 2) с учетом требований государственного стандарта по тестированию иностранцев, обучающихся в России (2–3-й уровни) и 3) по результатам анкетирования иностранных учащихся

22 национальностей – студентов, стажеров и магистров, высказавших интерес к тем или иным темам. Одним из важнейших критериев отбора тем была установка на формирование профессиональной лингвострановедческой компетенции будущих специалистов по России – дипломатов, юристов, экономистов, политологов и журналистов-международников. Но самое главное, при отборе лингвострановедческих текстов учитывался их познавательно-развивающий, культуроведческий потенциал, способный быть образцом, стимулом для порождения собственного высказывания и адекватной реализации своего коммуникативного намерения. Поэтому в пособие включены следующие разделы: 1. У карты России; 2. Москва – сердце России; 3. Столицы России; 4. Путешествие по старым русским городам; 5. Символы России и 6. «Загадочная русская душа».

Главной содержательной, структурной и коммуникативной единицей лингвострановедческого пособия являются собственно лингвострановедческие (ЛС) тексты. О качественно новом подходе к содержательному наполнению текста как единицы языка и речи говорит Ю.Е. Прохоров. Автор рассматривает текст как явление языковой и экстралингвистической действительности, представляющей собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, отражение психической жизни индивида, продукт определенной исторической эпохи и форма существования культуры, а также отражение национальной культуры, традиций [6]. Такое широкое понимание функциональности и содержательной емкости текста убеждает в необходимости и правомерности его использования в учебном процессе формирования лингвокультурной компетенции.

Лингвострановедческий текст – это особый вид учебного текста, его своеобразие определяется целевой и жанровой типологией, содержательным планом, композиционными особенностями и структурной организацией внутри учебного пособия. С точки зрения целевой типологии Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров различают два типа ЛС текстов: обзорный и экземплярный [7, с. 177]. Обзорный текст дает общие и самые необходимые сведения об определенном страноведческом объекте, экземплярный текст – это конкретизация или расширение обзорного на частном, но ярком показательном примере. Содержательный план ЛС текста определяется прежде всего объемом и насыщенностью страноведческой информации. Поэтому обзорные тексты, как правило, содержат максимум страноведческой или культуроведческой информации и считаются полиинформативными. Экземплярные тексты, напротив, включают в себя ограниченную информацию и могут быть охарактеризованы как олигоинформативные. Оба типа текста, выступая в связке, с точки зрения содержания и состава информации образуют единый тематический блок. Приоритетным, или ведущим, в тематическом блоке является полиинформативный текст: он открывает тему и с точки зрения языкового наполнения включает базовую лексику темы, реалии (топонимы, антропонимы, в том числе слова с национально-культурным компонентом семантики – безэквивалентную и фоновую лексику) и соответствующие лексико-синтаксические конструкции, поэтому предназначен для изучающего чтения. Назначение олигоинформативных, экземплярных, текстов – на конкретном и достоверном материале дополнить и углубить тему, определяемую полиинформативным текстом, поэтому в структуре учебного пособия они представлены под рубрикой «Тексты для дополнительного чтения».

Проиллюстрируем это положение на примере тематических уроков заявленного ЛС пособия. Обзорный текст урока 1 «У карты России» дополняется экземплярными текстами «Там, где Европа встречается с Азией» (в форме диалога) и «Кто на Севере живет?»; диалоги урока 5 «Московский Кремль» углубляет познавательный текст «Сколько Кремлей в Москве?»; базовый текст урока 9 «Окно в Европу» (об истории основания Санкт-Петербурга) поддерживается текстом рекламного объявления «Санкт-Петербург приглашает» и литературно-публицистическим текстом «Москва и Петербург – два образа одной страны» (по книге «Москва и Петербург: pro et contra»). Как видно из этих примеров, экземплярные тексты могут быть публицистическими, литературно-художественными, научно-популярными, философскими (см. урок 15), мемуарными, даже поэтическими. Все тексты, предназначенные для среднего этапа обучения, или смоделированы, или подверглись методической обработке – лингвострановедческой адаптации или сокращению.

На формирование лингвострановедческой компетенции оказывает влияние не только содержательная сторона текста, но и его структурная организация, а также методическая структура урока и всего тематического раздела в целом. Каждый тематический раздел открывается рубрикой «Знаете ли вы?», включающей вопросы, которые не только проверяют фоновые знания учащихся, но и в случае отсутствия этих знаний служат познавательной мотивацией при работе с лингвострановедческими текстами. Методический аппарат работы с текстами включает предтекстовые задания, лексический и лингвострановедческий комментарий, послетекстовые и лексико-грамматические задания.

Предтекстовые задания предназначены для снятия языковых трудностей: фонетических, орфоэпических, словообразовательных и лексических (через синонимы, антонимы) и трудностей

понятийного характера (толкование устойчивых словосочетаний, различение паронимов). После-текстовые задания направлены на формирование навыков и умений работы непосредственно с содержательной и смысловой структурой текста в процессе восприятия, понимания, запоминания и последующего воспроизведения текстового материала. В связи с этим считаем необходимым остановиться на психологических закономерностях процессов памяти в качестве научного обоснования предлагаемых заданий.

Известно, что в процессе восприятия устного или письменного речевого сообщения реципиент не запечатлевает в памяти полный текст, а сжимает воспринимаемое сообщение путем некоторого преобразования до очень сокращенной внутренней речевой схемы в виде опорных слов или словосочетаний, становящихся конденсированным выражением определенных содержательно-смысловых отрезков текста (чаще всего абзаца). В этом свертывании (компрессии) заключается момент синтеза, поскольку каждое такое опорное слово/словосочетание выступает в функции обобщения, оно как бы стягивает вокруг себя относящееся к нему содержание, фокусирует его. Такие «смысловые опорные пункты», выступая как «нечто краткое, сжатое, само по себе, по своей величине незначительное», как некоторая точка, концентрируют в себе более широкое содержание [8, с. 214]. Дж. Миллер даже вывел формулу, согласно которой при однократном предъявлении материала реципиент запоминает от 5 до 9 символов (или «кусков» текста, если есть возможность его группировки), т. е. объем кратковременной памяти ограничен числом 7 ± 2 , которое Миллер назвал «магическим» [9].

В условиях учебной деятельности при предъявлении уже структурированного по абзацам страноведческого текста задача учащихся состоит в выделении содержательных, смысловых опор и их вербальном обозначении. Типичным примером содержательно-смысловой обработки текста учащимися является построение (формулирование) простого и развернутого плана, выступающего эффективным средством запоминания текста и своего рода матрицей его последующего воспроизведения. Такая переработка предъявляемого материала обеспечивает формирование обобщенной предметно-логической схемы и на ее основе – прочное сохранение содержания текста, последовательное его воспроизведение (пусть даже и в сокращенном виде) и продуцирование собственного монологического высказывания, но с использованием информации о своей стране. Поэтому ответ на вопрос, о чем говорится в каждом абзаце, в виде назывных предложений предлагается сформулировать уже по ходу чтения текста, а затем сравнить с предлагаемым в пособии вариантом после текста.

Многочисленные экспериментальные исследования как зарубежных ученых-психологов (Дж. Миллер, П. Линдсей, Д. Норман, Дж. Сперлинг и др.) [10], так и советских (С.П. Бочарова, П.И. Зинченко, П.Б. Невельский, А.А. Смирнов и др.) показывают, что процесс переработки текстовой информации, осуществляемый при восприятии, понимании и запоминании, сопровождается значительной перестройкой, преобразованиями этой информации, и эта новая информация переходит из кратковременной памяти в долговременную при многократном предъявлении: новое слово, словосочетание, лексико-грамматическая конструкция или какой-либо бит информации должны быть предъявлены минимум 5 раз, т. е. их нужно увидеть, произнести, услышать, проговорить, использовать в речи и т. п. [11]. Только тогда можно надеяться, что новое, тем более иноязычное, слово/словосочетание войдет в лексикон обучаемого. Поэтому в заявленное учебное пособие включены задания типа: *закончите предложения, пользуясь информацией текста*, или *найдите продолжение фразы из колонки справа*, что предполагает повторное, но уже поисковое чтение текста через опознание новой информации с использованием зрительной сенсорной памяти. Как показывает опыт обучения, такие задания, с одной стороны, создают предпосылки для усиления механизмов кратковременной и долговременной памяти, а с другой – обеспечивают комплексное усвоение и страноведческой, и языковой информации. Традиционные вопросы по прочитанному тексту также способствуют проговариванию и запоминанию.

Следующий этап работы с содержательно-смысловой структурой текста – развертывание (детализация или конкретизация) ключевых фраз через установление причинно-следственных связей между компонентами содержания. Это задания типа: *конкретизируйте, подтвердите или опровергните высказывания, проиллюстрируйте примерами из текста*. Опыт применения дедуктивного способа изложения (от тезиса к аргументам) в практике преподавания доказал большую эффективность при воспроизведении текста или его частей, о чем свидетельствует полнота (%) воспроизведенного содержания текстового материала.

Конечным результатом формирования лингвострановедческой компетенции, выражающейся в усвоении страноведческой информации, в понимании национальных реалий, в знании фонетической лексики, фразеологизмов, пословиц, афоризмов и в умении употреблять их в речи, является способность к межкультурной коммуникации. Представленный в учебном пособии тематически организованный текстовый материал служит основой, своеобразной матрицей с соответствующим

языковым оформлением для сопоставления с собственной страной, ее культурой, образом жизни и характером своего народа в форме подготовленного монологического сообщения. Поэтому каждый раздел этого пособия заканчивается заданием написать и/или сделать презентацию (с использованием иллюстративного материала) по пройденной теме: например, у карты моей страны, самые важные регионы моей страны, столица, символы, чудеса моей страны, характер моего народа и т. п. Важно отметить, что иностранцы делают это с большим воодушевлением, так как интерес к своей стране, культуре, своему народу неиссякаем, но с еще большим интересом, а иногда и с удивлением они «открывают» культуру стран своих соотечественников. Такой «диалог культур» в информационной форме может способствовать более адекватному взаимопониманию и духовному взаимообогащению представителей разных лингвокультурных сообществ.

Кроме презентаций, докладов, рекламных объявлений на соответствующую тему, лингвострановедческий материал пособия можно использовать в ролевых играх: учащимся предлагается выступить в роли экскурсовода, бизнесмена, туриста, журналиста и т. п. Так, после знакомства с одним из 7 чудес России – озером Байкал – студенты должны написать информационную справку с позиций туроператора, ученого-биолога или бизнесмена. На наш взгляд, такие коммуникативные задания, обусловленные потребностями общественной практики индивида и направленные на реализацию определенных действий, являются важным дидактическим средством формирования коммуникативной компетенции.

Таким образом, обучение иностранцев русскому языку на лингвострановедческом материале можно рассматривать как прагматическую разновидность МКК, позволяющую в контексте диалога культур анализировать иную культурную реальность в сравнении с собственной.

Ссылки:

1. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000. 261 с.
3. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. 2000. № 1. С. 11–18.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1983. 269 с.
5. Воркачев С.Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели // Филологические науки. 2005. № 4. С. 76–83.
6. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному : методическое пособие. М., 1998. 108 с.
7. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Указ. соч. С. 177.
8. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966. 423 с.
9. Miller G.A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information // *Psychological Review*. 1956. Vol. 63, no. 2. P. 81–97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
10. Miller G.A. Op. cit. ; Rumelhart D.E., Lindsay P.H., Norman D.A. A Process Model for Long-term Memory // *Organization of Memory* / ed. by E. Tulving, W. Donaldson, G.H. Bower. N. Y., 1972 ; Sperling G. Successive Approximation to a Model for Short-term Memory // *Acta Psychologica*. 1967. Vol. 27. P. 285–292. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90070-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90070-4).
11. Бочарова С.П. Психология памяти. Теория и практика для обучения и работы. Харьков, 2016. 344 с.

References:

- Bocharova, SP 2016, *The Psychology of Memory. Theory and Practice for Training and Work*, Kharkov, 344 p., (in Russian).
- Furmanov, VP 1994, *Intercultural Communication and Cultural-Linguistic Pragmatics in the Theory and Practice of Teaching Foreign Languages*, D.Phil. thesis, Moscow, (in Russian).
- Khaleeva, II 2000, 'On Gender Approaches to the Theory of Teaching Languages and Cultures', *Izvestiya Rossiyskoy akademii obrazovaniya*, no. 1, pp. 11-18, (in Russian).
- Miller, GA 1956, 'The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information', *Psychological Review*, vol. 63, no. 2, pp. 81-97, <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
- Prokhorov, YuE 1998, *Language State Studying. Cultural studies. Geography. Theory and Practice of Teaching Russian as a Foreign Language: a methodological guide*, Moscow, 108 p., (in Russian).
- Rumelhart, DE, Lindsay, PH & Norman, DA 1972, 'A Process Model for Long-term Memory', in E Tulving, W Donaldson & GH Bower (eds), *Organization of Memory*, New York.
- Smirnov, AA 1966, *Problems of the Psychology of Memory*, Moscow, 423 p., (in Russian).
- Sperling, G 1967, 'Successive Approximation to a Model for Short-term Memory', *Acta Psychologica*, vol. 27, pp. 285-292, [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(67\)90070-4](https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90070-4).
- Ter-Minasova, SG 2000, *Language and Intercultural Communication*, Moscow, 261 p., (in Russian).
- Vereshchagin, EM & Kostomarov, VG 1983, *Language and Culture. Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language*, 3rd ed., Moscow, 269 p., (in Russian).
- Vorkachev, SG 2005, 'Linguoconceptology and Intercultural Communication: Sources and Goals', *Filologicheskiye nauki*, no. 4, pp. 76-83, (in Russian).