

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПРОЦЕСС МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ, ОПОСРЕДОВАННОЙ ТЕКСТОМ

© **Ираида Евгеньевна БРЫКСИНА**

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина,
г. Тамбов, Российская Федерация, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин
и лингводидактики, e-mail: bryxina68@mail.ru

Раскрыты особенности межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку, выявлены причины нарушений межкультурного взаимодействия (восприятие, стереотипизация, этноцентризм). Проанализированы понятия менталитет, ментальность, культурное самоопределение, концепт и др. Содержание менталитета составляют знания, которыми владеет данная общность людей, отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения, выражает представление людей о жизни и окружающем мире. Доказано, что в процессе обучения межкультурной коммуникации, сознательно направленной на коррекцию коммуникативного поведения обучаемого, происходят изменения в декларативных и процедурных знаниях студента. Концепты формируются в реальных жизненных процессах социализации языковой личности в изучаемом лингвокультурном сообществе, а системные представления о них формируются в процессе инкультурации, постепенного ознакомления и овладения знаниями о другой, иноязычной культуре. Обосновано, что идея универсальности в видении мира людьми противопоставляется идея асимметричности концептов, лежащих в основе языковых форм, отражающих культурный опыт данного народа. Знаки культуры, накладываясь друг на друга, представляют асимметричное явление, совпадающее в одних частях и различающееся в других. Доказано, что в процессе совершенствования межкультурного взаимодействия обучаемый вырабатывает свой индивидуальный стиль учебной деятельности (индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладевает знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей), или адекватно воспринимает структурные признаки грамматического явления (знание грамматического правила).

Ключевые слова: восприятие; стереотипизация; этноцентризм; ментальность; культурное самоопределение; инокультурная картина мира.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20

Проблема межкультурного обучения в системе высшего профессионального образования во все времена являлась одной из важнейших, т. к. межкультурная коммуникация представляет собой сложную систему, все элементы которой функционируют в тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Ее составляющие существуют в динамике и изменяются под влиянием различных факторов, от которых зависят характер и исход коммуникации. В процессе изучения иностранного языка многие языковые / культурные явления, возникая в сознании обучаемо-

го на уровне концептуальных схем, становятся как бы «пропущенными» через языковое выражение и соотносятся с вербальными формами. С одной стороны, языковое сознание обучаемого «не хочет» принимать чуждую ему языковую систему, использует в общении на иностранном языке речевые образцы, которые являются кальками с родного языка. С другой стороны, когнитивное сознание обучаемого восстает против того, что иностранный язык «видит» и описывает реальность иначе. В межкультурной коммуникации взаимодействуют представители раз-

личных национальных культур, внутри коммуникативных факторов происходят определенные сдвиги по сравнению с их конфигурацией в актах монокультурной коммуникации. Эти зоны несовпадения (рассогласования) вызывают «отчуждение» в межкультурной коммуникации. «Сбои» в межкультурном общении могут наблюдаться не только в результате языковой интерференции, но и из-за наличия в высказываниях партнеров по диалогу т. н. «внекодовой» информации [1].

Наиболее частые причины нарушений межкультурной коммуникации можно понять с помощью объяснения таких явлений, как *восприятие, стереотипизация и этноцентризм*.

Цель статьи – раскрыть особенности межкультурного взаимодействия в процессе изучения иностранного языка и выявить причины нарушений межкультурной коммуникации с помощью объяснения таких явлений, как восприятие, стереотипизация и этноцентризм.

Восприятие определяют как сложный познавательный процесс, формирующий уникальную картину мира, которая может значительно отличаться от реальности. Иными словами, восприятием можно назвать индивидуальную интерпретацию событий и явлений. Интерпретируя окружающую студента действительность, он дополняет реально происходящие события собственными взглядами на причинно-следственную связь того, что случилось, и может существенно отклоняться от действительности. Это происходит потому, что в процессе индивидуальной интерпретации обучаемый опирается на собственный опыт, полученный в условиях привычной ему среды. В межкультурном окружении восприятие обучаемого продолжает опираться на устоявшиеся стереотипы, выработанные на основе привычного опыта, полученного в другом социальном и бытовом контексте. В процессе изучения иностранного языка система ценностей, норм, традиций, коммуникационных знаков и символов может кардинально отличаться от привычной для студента. Ситуация осложняется тем, что на форму выражения сильное влияние оказывают и различия в национальных культурных традициях, и довольно частая экспрессивность выразительных средств, являющихся нормой в одном обществе в отличие от

представлений другого общества. Отличия в языках, национальной кухне, одежде, нормах общественного поведения, отношении к выполняемой работе часто делают эти контакты трудными и даже невозможными. Знания и умения, которыми овладевает студент в процессе обучения восприятию и пониманию чужой и своей культуры, должны быть усвоены так, чтобы коммуникативные неудачи и ошибки не препятствовали общению. Преподаватель развивает у студентов способность самостоятельно осуществлять коммуникативную деятельность, реализовывать коммуникативные намерения, а также умения бесконфликтно взаимодействовать в различных ситуациях общения.

Другим фактором, влияющим на процесс межкультурной коммуникации, является актуализация стереотипов. Представляется важным остановиться на данном понятии подробнее. По словам Ю.Е. Прохорова, понятие «стереотип» в работах социологов, этнографов, психологов, этнопсихолингвистов и лингвистов можно отнести как к наиболее часто используемым, так и наиболее дискуссионным. В связи с этим речь идет о социальных стереотипах, ментальных стереотипах, этнических стереотипах, стереотипах общения, речевых стереотипах и, соответственно, о классификации этих типов [2, с. 68]. «Дело в том, – пишет У. Липпманн, – что реальная окружающая среда слишком объемна, слишком сложна и слишком быстротечна для непосредственного восприятия. Мы не способны реагировать на все ее тонкости, многообразие, представленное в ней множество изменений и сочетаний» [3].

В этнолингвистике понятие стереотипа характеризуется как одно из непрременных условий коммуникативного поведения в разных языковых коллективах, в чем-то смыкающееся с понятием нормы коммуникативного поведения. Н.Г. Брагина дает следующее определение: «Стереотип понимается как категория культуры, регулярно воспроизводимая в вербальных и невербальных текстах, являющаяся необходимой принадлежностью социума (условием взаимопонимания членов социума) и оцениваемая им как «норма» [4]. Автор замечает далее, что стереотипы поведения смыкаются со стереотипами, существующими в сознании людей относительно всего комплекса черт, харак-

терных для того или иного народа и составляющих основу его менталитета. То, как мы формулируем собственные мысли, и то, как мы интерпретируем высказывания других, зависит от различных факторов. В качестве ориентиров, позволяющих обучаемому не «заблудиться» в новом культурно-языковом пространстве, выступают универсальные явления – то общее, что объединяет взаимодействующие культуры. Наша культура снабдила нас, как отмечает О.Г. Поляков, набором фильтров, которые оказывают влияние как на наше восприятие мира, так и на наше представление о нем [5]. «Эти несколько наслоенных факторов влияния, окружающих каждого человека, действуют как своего рода понятийные фильтры и фильтры восприятия, т. е., согласно У. Гудикунсту (W. Gudykunst), механизмы, определяющие число вариантов, из которого мы делаем выбор при кодировании и декодировании сообщений» [6].

В психологии стереотипы рассматриваются как зафиксированные оценочные мнения о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. Стереотипы подразделяют на две группы, в зависимости от их носителей, т. е. представителей данного этноса и иностранцев. Первая группа включает автостереотипы – мнения, суждения, оценки представителей этнической общности о себе, а во вторую группу входят представления о других народах – гетеростереотипы. С точки зрения представителя данного этноса автостереотипы есть нечто обычное, комфортное образование, которое не замечается в повседневном поведении, доведено до автоматизма и ритуально. С точки зрения иностранца, смотрящего на чужую культуру, гетеростереотип необычен, непривычен, резко выделяется на фоне поведения. Фильтры ограничивают предположения, которые мы делаем, о том, как незнакомые люди могут прореагировать на наше коммуникативное поведение. Характер наших предположений влияет на способ отбора при кодировании сообщений.

Причинами формирования этнических стереотипов являются: внешние факторы – активные международные контакты, колонизация, иммиграция, войны; внутренние факторы – психологические и культурологические, обусловленные мышлением человека,

его восприятием «своих» и «чужих», взаимовлиянием культур [7, с. 39]. В повседневной практике явления культуры этносов служат главными факторами этнической идентификации. Такие явления культуры ярко выражены, легко узнаваемы как типичные черты того или иного этноса, своеобразны. Лишь при осознанном подключении обучаемых к другой системе мировидения в рамках углубленного изучения иностранного языка в вузе возможно формирование личности, способной к осмыслению картины мира иной социокультуры. Это, как отмечает В.В. Сафонова, «предполагает формирование ряда социокультурных способностей и качеств (например, социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности), необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев и поиска оптимального выхода из коммуникативных тупиков межкультурного общения» [8].

Для этого необходимо, чтобы обучающийся осознавал национально-культурную специфику родной и иноязычной картин мира. Осознание новой информации является существенным психологическим условием ее усвоения. Психологический аспект обучения иностранному языку отражает специфику речевых психофизиологических механизмов человека, что помогает дать соотносительную характеристику лингвистических категорий, понятий, отложившихся в языковом сознании обучаемых, своеобразии закрепления, осознания и т. д. В целом межкультурное обучение направлено на то, чтобы извлечь из соприкосновения с «чужим» максимальную пользу для личностного развития студента. Благодаря столкновению с «чужим», благодаря взгляду извне, со стороны своей лингвокультуры, картина «своего», своей культуры дополняется. Культурологический признак свое-чужое культурно-исторически закреплен в семантике многих языковых единиц как исконных, так и заимствованных.

Таким образом, возникает возможность познавать чужое, принимать его или при помощи диалога и текстового анализа культурологической информации сглаживать противоречия. Языковое сознание обучаемого дифференцируется систематически от языкового сознания на родном языке, интерференция сводится к минимуму, и родной язык

становится главной опорой изучения иностранного языка.

Наряду с восприятием и стереотипизацией, *этноцентризм* является важнейшей причиной нарушения межкультурной коммуникации. Этноцентризм – это склонность воспринимать другие этносы с позиции «своей» этнической группы. Отношения двух этносов могут складываться как относительно терпимые, толерантные, однако не исключающие соперничества или скрытой / открытой вражды. Важная задача на современном этапе обучения иностранному языку – переход из плоскости «вражды» и недопонимания в плоскость отличного, не похожего, из области поиска различий в область поиска общего. Знание преподавателем особенностей менталитета, т. е. способов мышления и поведения представителей определенной культуры (*fixed mental impression*), является важным условием эффективности учебного процесса и учета на занятиях индивидуально-психологических особенностей учащихся [9].

Менталитет характеризует рационально отрефлексируемые, эмоционально-ценностные, интуитивные характеристики человека как личности. С менталитетом неразрывно связаны язык и мышление, которые формируют его и испытывают на себе его влияние. Язык формирует разный склад ума, разную логику построения мыслей, разное поведение, оказывает влияние на формирование менталитета людей разных национальностей. Содержание менталитета составляют знания, которыми владеет данная общность людей, их верования. Термин выражает представление людей о жизни и окружающем мире, носит достаточно постоянный характер, поскольку отражает устойчивые привычки, нравы и формы поведения.

Культура может быть представлена также в ментальном измерении, поскольку она функционирует как ориентировочная основа действий в решении реальных проблем через различные структуры восприятия, мышления и действия. Понятие ментальность ближе всего соотносится с русским словом «миропонимание» и представляет собой не набор характеристик, а систему взаимосвязанных типических представлений, установок, регулирующих поведение членов социальной группы. Ментальность обозначает свойство человека мыслить, его общечеловеческие

ментальные характеристики. Это термин для обозначения способа мышления, свойственного отдельному индивиду, группе индивидов, определенной народности или отдельному народу. Вследствие этого, термины «ментальность» и «менталитет» вступают в гиперо-гипонимические отношения. Ментальность является при этом гиперонимом по отношению к менталитету, т. к. менталитет есть способ представления ментальности [9].

Ментальность обладает общими и ситуативными характеристиками, а также таким элементом, как культурное самоопределение. К общим характеристикам ментальности можно отнести три компонента: знания, поведение и отношения. Примерами таких компонентов в обучении иностранному языку студентов языковых специальностей будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка. Например, по мнению В.Г. Гака, во Франции исторически больше развивался индивидуализм, отсюда и тенденция начинать свою речь с «Я». С лингвистической точки зрения личная форма французского глагола (кроме инфинитива) обязательно требует подлежащего, причем в первом и втором лицах – это обычно служебные местоимения, которые без глагола не употребляются. В русском языке личная глагольная форма может употребляться без местоимения даже в прошедшем времени, где глагольная форма не различает лиц [10, с. 58-59].

Культурное самоопределение включает в себя вышеупомянутые характеристики. В обществе люди обычно «группируются» по определенным признакам: по интересам, ориентации, общим ценностям, профессии и т. д. Поэтому обучаемые могут быть ознакомлены с различными культурными группами, объединенными национальными нормами. К национальным нормам мы относим разделяющие характеристики национальной ментальности, сформированные под воздействием национального достояния. Положительный образ народа способствует установлению контактов с ним, отрицательный оказывается препятствием для таких контактов, для взаимопонимания и сближения. В то же время национальный характер не есть нечто постоянное, неизменное, раз и навсегда данное. Он изменяется с изменением тех конкретных исторических условий, в которых живет нация.

Многие исследователи связывают особенности национального характера с языковым своеобразием. В формах языка, в его семантике, лексике, морфологии, синтаксисе отражается в определенной мере психология того или иного этноса. Отражение языка в психологии народа может иметь двойной характер: статический и динамический. Статический аспект заключается в значениях слов, грамматических форм и конструкций; динамический – в их употреблении в высказываниях. Например, при организации высказывания во французском языке большое значение при выборе слов уделяется не только их собственной семантике, но и их строевым, грамматическим, связующим характеристикам. Нередко эти грамматические свойства слова превалируют над его лексическим значением. Особенно ясно видим это у глаголов, выбор которых подчиняется двум важнейшим закономерностям построения французской речи: использованию прямообъектной конструкции и оформлению логического субъекта как синтаксического подлежащего.

Специфика ментальности французского народа прослеживается в композиционном построении предложения и категориальных мирах языка. «Дух языка», отмечает В.Г. Гак, по-видимому, то, как языки организуют высказывание при описании одной и той же ситуации. Здесь отмечаются такие расхождения: некоторые элементы ситуации не имеют в одном из языков закрепленного лексического выражения; внутри лексико-грамматической группы слова двух языков по-разному членят объективную реальность.

В процессе обучения французскому языку вся информация, поступающая и аккумулирующаяся на ментальном уровне, структурируется в виде концептов. Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания [11]. Усвоить некоторый смысл (концепт) – значит построить некоторую структуру, состоящую из имеющихся концептов в качестве интерпретаторов или анализаторов рассматриваемого концепта, «вводимого» – с внешней точки зрения. Вслед за С.А. Сотниковой мы считаем, что с лингводидактиче-

ской точки зрения посредством овладения студентами отобранной нами относительно целостной совокупности ключевых концептов иной культуры мы искусственно конструируем в сознании студентов инокультурную картину мира, вводя в нее извне «другие» для студентов концепты – концепты изучаемой культуры [11]. Например, студентам предлагается задание на выявление аналогов концепта «тоска» в русском и французском языках (выполняется с использованием толковых словарей). Обучаемые узнают, что русский концепт «тоска» имеет глубокие корни в русской лингвокультуре, обладает большим количеством культурных коннотаций: томление, грусть, печаль, скука, уныние, хандра, тревога, тоска по родине. Во французском языковом сознании концепт “angoisse” связывается с физиологическими проявлениями – тахикардией, затруднением дыхания, потоотделением, для смыслов русского концепта «тоска» такие ассоциативные связи не характерны и т. д.

Таким образом, сравнивая конструкции, тексты, являющиеся в русском и французском языках якобы точными эквивалентами, обучаемый осознает, что прямые переводные эквиваленты могут скрывать существенные культурно обусловленные различия. Аналогично обстоит дело не только со значением слов, но и при использовании культурных сценариев, также универсальных в том, какую роль они играют в коммуникативной деятельности конкретной культуры. От традиционных, собственно лингвистических, сопоставительных категорий вежливости, форм референции и адресации, анализа речевых актов, кросс-культурная прагматика отличается, прежде всего, функциональной направленностью. Интерес представляют те области, где языковая культура конкретного языка не навязывает жестких запретов на употребление той или иной формы, где возможна вариативность, выбор той или иной стратегии. И то, какая стратегия будет выбрана, в какой именно культурный сценарий воплотится данный дискурс (данное выражение), зависит от культурных особенностей соответствующей коммуникативной общности. Так создается особый «акцент поведения», который может характеризовать иностранца не в меньшей мере, чем чисто языковой. Например, во Франции нет обычая

благодарить хозяйку после еды, вставая из-за стола (в России при этом отвечают: На здоровье!), но правила вежливости требуют, чтобы, отведав блюдо, гость сказал: *C'est très bon!* Или, например, при чихании русские говорят: Будьте здоровы! Французы – *A vos souhaits!* Подобные примеры, отражающие речевое поведение носителей разных языков, можно было бы приводить бесконечно (их можно использовать как культурные комментарии к изучаемому тексту).

Наличие языковых универсалий свидетельствует об определенной универсальности видения мира у народов, говорящих на разных языках. Прежде всего в большинстве и описанных сегодня языков мира обнаруживаются номинации объектов (обычно расцениваемые как некие разновидности имен) и номинации событий (обычно описываемых как разновидности глаголов), а также местоимения, прилагательные и относительные частицы. Универсальность видения категориального отражения мира дает реальные лингвopsихологические основания рассуждениям о возможной языковой глобализации, которая протекает под воздействием противоположно направленных сил.

Таким образом, идее универсальности в видении мира людьми, пользующимися разными языками, противопоставляется идея асимметричности концептов, лежащих в основе языковых форм, отражающих культурный опыт данного народа. Наличие у культуры двух оппонирующих функций, универсальной и индивидуальной, приводит к тому, что знаки культуры также бывают либо общими для всех или многих культур (универсальными), либо специфическими (индивидуальными). Национальная культура как система получает свое отражение в системе национального языка, а знаки культуры, созданные разными реальными языками, накладываясь друг на друга, представляют асимметричное явление, совпадающее в одних частях и различающееся в других. Однако даже та часть картин мира, которая демонстрирует внешнее подобие, является неэквивалентной, т. к. описывает эквивалентными средствами неэквивалентные ситуации – ситуативные реалии. Речь идет не только о том, что в одной этнической культуре могут отсутствовать некоторые элементы, имеющиеся в другой культуре, но и в том, что отно-

шения к тем или иным объектам, существующим в общечеловеческой культуре, могут быть различными. Эти объекты способны вызывать разные ассоциации, т. е. по-разному сопоставляться с культурным опытом разных народов и с собственным когнитивным опытом субъекта. Познание иной культуры осуществляется в процессе восприятия чужой национально-специфической картины мира, ее интерпретации с помощью образов своего национального сознания. Встречающиеся на этом пути национально-культурные специфические фрагменты незнакомой культуры могут восприниматься как странные, чуждые, непривычные. В этом смысле недопустимо, когда в учебном процессе по иностранному языку к инокультурной действительности подходят с готовыми мерками и кроют ее сообразно собственному восприятию. Такой подход почти всегда приводит к социокультурной предвзятости, отчужденности, ведущей к защитной реакции – отходу к собственным национальным ценностям, или обесцениванию «своего» и наивному восхищению всем иностранным.

Общность базовых знаний о мире объясняет принципиальную переводимость сообщений с одного языка на другой и возможность понимания между членами одного языкового коллектива, пользующихся одной символической системой. Знания более специализированные, однако, общие для той или иной группы людей, дают опору для порождения и интерпретации сообщений. Эти групповые, или «культурные» (бикультурные) знания категорическим образом определяют то, как информация, поступающая к индивидууму, интерпретируется, и как формируется речемыслительный импульс при порождении сообщения.

Таким образом, студент российского вуза, как инофон по отношению к французскому лингвокультурному сообществу, овладевает инокультурными концептами, которые уже существуют, сформированы, «языковлены», являются элементами коллективного и индивидуального сознания французов. Концепты формируются в реальных жизненных процессах социализации языковой личности в изучаемом лингвокультурном сообществе, а системные представления о них формируются в процессе инкультурации,

постепенного ознакомления и овладения знаниями о другой, иноязычной культуре.

Информация о жизни, культуре, традициях, быте разных народов должна излагаться через общее, а только затем через особенное. В связи с этим необходимо исключить из обучения материалы, унижающие любую нацию и этносоциум, оскорбляющие их достоинство, формирующие у обучаемых негативное отношение к другому народу, и напротив – находить общее в традициях, в видах спорта, в пище и других сферах жизни, что и находит отражение в предлагаемом нами учебно-методическом комплексе по французскому языку [12]. Большинство упражнений, предлагаемых в пособии, носят характер ролевой игры. Они призваны способствовать межкультурному обучению, содействовать развитию эмпатии. Они помогают обучаемым иначе посмотреть на мир: их собственная культура становится чужой, и они смотрят на нее из внешнего мира, тогда как изучаемая культура становится хорошо знакомой. Использование информационных технологий позволяет сделать учебный процесс более эффективным, т. к. они обладают дополнительными дидактическими функциями: позволяют преподавателю управлять учебной деятельностью обучающихся и осуществлять ее контроль; помогают выстраивать индивидуальную образовательную траекторию для каждого обучаемого; способствуют реализации технологии обучения в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами; развивают умения самостоятельной учебной деятельности [13].

Межкультурное обучение требует от преподавателя использовать сочетание специфически-культурных и общекультурных подходов для обращения к более крупным проблемам этноцентризма, культурного самосознания и др., поскольку межкультурной компетенции нельзя достичь одним лишь овладением знаниями о конкретной культуре или исключительно способностью правильно вести себя в этой культуре. Фильтры определяют то, на какие стимулы мы обращаем внимание и как осуществляем отбор при интерпретации этих стимулов, когда мы декодируем поступающие сообщения.

В сознании обучаемого осуществляется синтез знаний как о специфике родной культуры и чужой культуры, так и об общности

знаний о культурах и коммуникации. Однако, чтобы достичь этого, студент должен овладеть вербальными, учебными, в т. ч. исследовательскими, стратегиями постижения чужой лингвокультуры в сопоставлении с собственной (процедурными знаниями). Поэтому бикультурный аспект обучения иностранному языку означает также формирование у обучаемых умений и навыков использования (творчески, экономно и целенаправленно) рациональных приемов овладения иностранным языком и культурами, что определяется степенью развития у них умений: организовывать свою учебную деятельность (работать индивидуально, в парах, в группах; проверять, оценивать и исправлять свою работу или работу коллектива и др.); активизировать интеллектуальные процессы (узнавать то или иное явление (фрейм) языка / культуры, сравнивать это явление (фрейм) с аналогичным в русском языке и др.); подготовиться к учебному процессу и активно участвовать в нем (делать заметки, составлять план, пользоваться словарем и др.); совершенствовать свою коммуникативную деятельность, планировать высказывание, формулировать мысли с помощью ограниченного набора языковых средств, использовать жесты и мимику в устном общении и т. д.) [14–17].

Важно, чтобы становление и совершенствование указанных умений осуществлялось в тесной взаимосвязи с развитием коммуникативных умений, с работой над различными аспектами языка. Обучаемый должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладеть знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей), или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить овладеть студентам определенными стратегиями работы, направленными непосредственно на работу с языковым / культурологическим материалом. Эти стратегии позволяют обучаемому: правильно осуществлять выбор необходимых языковых явлений (используя, например, антиципацию, выдвижение и проверку гипотез, раскрытие значе-

ний слов по контексту и др.); оптимизировать процессы усвоения языкового / культурологического материала (например, выделение ключевых слов, подчеркивание / выделение фреймов, предложений и другого в тексте, поиск языковых / культурологических закономерностей, использование речевых образцов и др.); совершенствовать работу памяти (нахождение / подбор соответствующих контекстов употребления того или иного языкового явления, фрейма, использование наглядности, повторение, перекомбинирование и др.). Студент анализирует предложения на родном языке, находит в них слова и выражения, передающие те же смыслы, что несут в себе иноязычные явления, сравнивает способы выражения языкового / культурного явления на родном языке со способами экспликации на иностранном языке. На когнитивном уровне сознания студента формируются и совершенствуются психологические связи между смыслами иноязычной и родной культур, что является благоприятным условием для интеграции информации об иностранном языке в картину мира студента [16–19].

На экзамене, как предлагает Е.Г. Тарева, «студенты погружаются в квазиаутентичную ситуацию профессиональной коммуникации: им предъявляются аудиотексты (видеофрагменты), по итогам прослушивания которых они включаются в обсуждение прослушанного, участвуют в дискуссии, доказывают собственную точку зрения и пр. Именно такие виды деятельности могут продемонстрировать способности студентов к реальной межкультурной коммуникации – выявить все составляющие их коммуникативной компетенции» [20, с. 7].

Итак, в статье раскрываются причины нарушений межкультурной коммуникации с помощью объяснения таких явлений, как восприятие, стереотипизация и этноцентризм. Студенты учатся дифференцировать, анализировать, преодолевать культурный шок и адаптироваться к новому культурному окружению. Необходимо научить студентов анализировать стереотипы, поскольку усвоенный негативный стереотип может привести к предвзятому отношению к целой нации и каждому ее отдельно взятому представителю. Одним из серьезных препятствий на пути полноценного культурного общения является

этноцентризм, поскольку он препятствует правильному пониманию и оценке культурных ценностей, поведения и представления партнера по процессу коммуникации. В процессе обучения межкультурной коммуникации, сознательно направленной на коррекцию коммуникативного поведения обучаемого, происходят изменения в декларативных и процедурных знаниях студента. посредством овладения студентами отобранной нами относительно целостной совокупности ключевых концептов иной культуры мы искусственно конструируем в сознании студентов инокультурную картину мира. Концепты формируются в реальных жизненных процессах социализации языковой личности в изучаемом лингвокультурном сообществе, а системные представления о них формируются в процессе инкультурации, постепенного ознакомления и овладения знаниями о другой, иноязычной культуре. Обучаемый должен осознать и выработать свой индивидуальный стиль учебной деятельности (например, индивидуальные способы и приемы усвоения лексических или грамматических явлений, культурных феноменов), овладеть знаниями, облегчающими ему понимание текстов (предметные знания из других областей), или адекватно воспринимать, например, структурные признаки того или иного грамматического явления (знание грамматического правила). Все это в целом должно позволить студентам овладеть определенными стратегиями работы, направленными на формирование ряда социокультурных способностей и качеств (например, социокультурной непредвзятости, социокультурной вежливости и наблюдательности), необходимых для снижения вероятности коммуникативных сбоев. Межкультурное обучение требует от преподавателя использовать сочетание специфически-культурных и общекультурных подходов для обращения к более крупным проблемам этноцентризма, культурного самосознания и др. Фильтры определяют то, на какие стимулы мы обращаем внимание и как осуществляем отбор при интерпретации этих стимулов, когда мы декодируем поступающие сообщения. Обучаемый учится овладевать определенным набором строевых единиц изучаемого языка с национально-культурным компонентом семантики (слово, фразеологизм, афоризм); пони-

мать экстралингвистический, страноведческий смысл языковых единиц; реагировать на коннотативное, эмоционально-символическое значение слов, образовавшееся в рамках изучаемой национальной культуры. Изучение новой лексики и расширение лексического фонда в искусственно-моделируемых коммуникативных условиях проводится с позиции более гибкой категоризации, происходит расширение культурных коннотаций. Обучаемый сознательно овладевает информацией, которая содержится в тексте, видит общую структуру текста, оценивает его стилистическое своеобразие, т. е. учится «подбирать ключи» к новому лингвокультурному коду.

Список литературы

1. Брыксина И.Е., Суханова Н.И. Лингвокультурный код как совокупность знаний о культуре языковой общности // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 6-2 (36). С. 34-36.
2. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2006.
3. Lippmann W. *Public Opinion*. N. Y., 1922.
4. Брагина Н.А. Языковая номинация и культурные стереотипы // *Языковая номинация: тезисы докладов Международной научной конференции*. Мн., 1996.
5. Поляков О.Г. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Тамбов, 2007.
6. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. N. Y., 2002.
7. Карасик В.И. *Язык социального статуса*. М., 1992. С. 39.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // *Иностранные языки в школе*. 2014. № 11. С. 2-13.
9. Кубрякова Е.С. Размышления о судьбах когнитивной лингвистики на рубеже веков // *Вопросы филологии*. М., 2001. № 1. С. 28-34.
10. Гак В.Г. *Язык как форма самовыражения народа // Язык как средство трансляции культуры*. М., 2000. С. 54-68.
11. Сотникова С.А. Методика обучения системному овладению концептами французской культуры студентов неязыковых факультетов в контексте современных культурно-ориентированных подходов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Улан-Удэ, 2009.
12. Merieux R., Loiseau Y. *Connexions. Niveaux 1-3*. P., 2004.
13. Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // *Высшее образование в России*. 2013. № 10. С. 90-97.
14. Брыксина И.Е. Технология профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров психолого-педагогического образования (билингвальный / бикультурный аспект) // *Социально-экономические явления и процессы*. 2012. № 3. С. 151-161.
15. Брыксина И.Е. Бикультурный аспект обучения переводу обозначений ситуативных реалий с использованием когнитивной теории фреймов // *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2008. № 4. С. 93-101.
16. Сакаева А.В. Формирование грамматической компетенции (синтаксический аспект) студентов направления подготовки «Юриспруденция» на основе дискурсивного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
17. Нарыкова О.В. Методика развития поликультурных умений студентов направления подготовки «лингвистика»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2013.
18. Ефремова Н.Н. Из опыта создания специализированного курса «Французский язык для академических целей» // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 4. С. 39-45.
19. Шамов А.Н. Ментальный лексикон в восприятии и употреблении лексических единиц на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 6. С. 9-16.
20. Тарева Е.Г. Инновационный потенциал лингвообразовательных традиций: компетентностно ориентированный контроль // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 6. С. 3-9.

References

1. Bryksina I.E., Sukhanova N.I. Lingvokul'turnyy kod kak sovokupnost' znaniy o kul'ture yazykovoy obshchnosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2014, no. 6-2 (36), pp. 34-36.
2. Prokhorov Yu.E. *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev*. Moscow, 2006.
3. Lippmann W. *Public Opinion*. New York, 1922.
4. Bragina N.A. Yazykovaya nominatsiya i kul'turnye stereotipy. *Yazykovaya nominatsiya: tezisy докладов Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Minsk, 1996.
5. Polyakov O.G. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii*. Tambov, 2007.

6. Gudykunst W.B., Kim Y.Y. *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York, 2002.
7. Karasik V.I. *Yazyk sotsial'nogo statusa*. Moscow, 1992.
8. Safonova V.V. Sotsiokul'turnyy podkhod: osnovnye sotsial'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozeniya. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2014, no. 11, pp. 2-13.
9. Kubryakova E.S. Razmyshleniya o sud'bakh kognitivnoy lingvistiki na rubezhe vekov. *Voprosy filologii*. Moscow, 2001, no. 1, pp. 28-34.
10. Gak V.G. Yazyk kak forma samovyrazheniya naroda. *Yazyk kak sredstvo translyatsii kul'tury*. Moscow, 2000, pp. 54-68.
11. Sotnikova S.A. *Metodika obucheniya sistemno-mu ovladeniyu kontseptami frantsuzskoy kul'tury studentov neyazykovykh fakul'tetov v kontekste sovremennykh kul'turno-orientirovannykh podkhodov*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskogo nauk. Ulan-Ude, 2009.
12. Merieux R., Loiseau Y. *Connexions*. Niveaux 1-3. Paris, 2004.
13. Sysoev P.V. Napravleniya i perspektivy informatizatsii yazykovogo obrazovaniya. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 10, pp. 90-97.
14. Bryksina I.E. Tekhnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku bakalavrov psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya (bilingval'nyy / bikul'turnyy aspekt). *Sotsial'no-ekonomicheskie javleniya i protsessy*, 2012, no. 3, pp. 151-161.
15. Bryksina I.E. Bikul'turnyy aspekt obucheniya perevodu oboznacheniy situativnykh realiy s ispol'zovaniem kognitivnoy teorii freymov. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki*, 2008, no. 4, pp. 93-101.
16. Sakaeva A.V. *Formirovaniye grammaticheskoy kompetentsii (sintaksicheskyy aspekt) studentov napravleniya podgotovki "Yurisprudentsiya" na osnove diskursivnogo podkhoda*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moscow, 2015.
17. Narykova O.V. *Metodika razvitiya polikul'turnykh umeniy studentov napravleniya podgotovki "lingvistika"*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kursk, 2013.
18. Efremova N.N. Iz opyta sozdaniya spetsializirovannogo kursa "Frantsuzskiy yazyk dlya akademicheskikh tseley". *Inostrannye yazyki v shkole*, 2015, no. 4, pp. 39-45.
19. Shamov A.N. Mental'nyy leksikon v vospriyatii i upotreblenii leksicheskikh edinit na urokakh inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2015, no. 6, pp. 9-16.
20. Tareva E.G. Innovatsionnyy potentsial lingvoobrazovatel'nykh traditsiy: kompetentnostno orientirovanny kontrol'. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2015, no. 6, pp. 3-9.

Поступила в редакцию 01.02.2016 г.
Received 1 February 2016

UDC 371.3

PECULIARITIES OF INTERCULTURAL INTERACTION DURING FOREIGN LANGUAGE LESSONS AND FACTORS, INFLUENCING THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION, MEDIATE BY TEXT

Iraida Evgenyevna BRYKSINA, Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russian Federation, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Methods of Teaching Humanities and Linguodidactics Department, e-mail: bryksina68@mail.ru

Peculiarities of intercultural communication during lessons of foreign language are revealed, the reasons of intercultural interaction disturbance (perception, stereotypes, ethnocentrism) are identified. The notions mentality, cultural self-determination, concept and etc. are analyzed. The content of mentality are knowledge, which the group of people owns, which reflects stable habits, moralities and forms of behaviour, expresses the notion about life and the world around. It is proved that in the process of intercultural communication teaching, knowingly aimed at correction of communicative behaviour of the student, the changes in declarative and procedural knowledge of students occur. The concepts form in real life processes of language personality socialization in the studied linguistic and cultural society, but systemic introductions form in the process of enculturation, gradual examination and acquirement of the other foreign culture knowledge. It is founded, that the idea of universality in people's worldview is opposed to idea of concepts asymmetry, which lie in the basis of non-linguistic forms, reflecting cultural experience of people. The signs of culture present asymmetric event coinciding and being different in some points. It is proved, that the student during the process of intercultural interaction improvement works his / her own style of teaching activity (individual methods and ways of lexical or grammatical phenomena learning, cultural phenomena), gets the knowledge which ease text understanding (subject knowledge from other spheres) or adequately understands structural features of grammatical phenomena (grammatical rules knowledge).

Key words: perception; stereotyping; ethnocentrism; mentality; cultural self-determination; foreign culture worldview.

DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-2(154)-11-20