

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Данная работа посвящена изучению процесса обучения иностранному языку как профессиональной деятельности, в основе которой лежит межкультурная коммуникация (преподаватель – носитель иностранного языка) и квазимежкультурная коммуникация (преподаватель – носитель родного языка). Рассматривается вербальное поведение американских и российских преподавателей английского языка в русскоязычной аудитории. Делается предположение о национально-культурной специфике коммуникативного поведения преподавателей независимо от степени их профессиональной подготовки.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, профессиональное общение, межкультурная коммуникация, коммуникативное поведение, вербальное поведение, педагогический дискурс.

Предметом данного исследования является влияние родной лингвокультуры на процесс взаимодействия в рамках «преподаватель – студент» в ситуациях, когда преподаватель – носитель иной лингвокультуры, и когда он является представителем своей лингвокультуры.

Цель исследования состояла в анализе и сопоставлении двух моделей коммуникативного поведения преподавателей английского языка, а также, опосредованно, коммуникативного поведения студентов.

Основополагающими в работе были понятия педагогического дискурса, профессионального общения, межкультурной коммуникации, коммуникативного поведения. Материалом исследования послужили аудио- и видеозаписи уроков английского языка американских и российских преподавателей в русскоязычной аудитории в Новосибирском государственном университете (НГУ) на факультете иностранных языков (ФИЯ) – всего 60 часов.

Основными методами работы были включенное и не включенное наблюдение, моделирование, сопоставительный анализ коммуникативного поведения участников общения.

Понятие педагогического дискурса, рассматривается вслед за В. И. Карасиком как разновидность институционального дискурса

и имеет такие составляющие, как урок, участники, хронотоп, цели, стратегии и т. д.

В рамках данного исследования особое значение приобретают стратегии педагогического дискурса: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая [Карасик, 2000]. Предполагалось, что преподаватели-носители и неносители языка будут по-разному использовать эти стратегии.

При обучении иностранному языку у обучающихся необходимо сформировать следующие навыки: коммуникативные (использование иностранного языка как средства общения), когнитивные (приобретение культурной грамотности), культурные и прагматические (способность адекватно взаимодействовать с носителями иностранного языка), оценочные (осознание различий ценностных ориентаций представителей той или иной культуры) [Леонтович, 2003].

Рассматривая процесс обучения иностранным языкам как процесс профессионального межкультурного общения, мы предполагаем, что независимо от профессиональной подготовки преподавателя английского языка (допускается, что она высокая во всех рассматриваемых ситуациях общения) в коммуникативном поведении преподавателей будет нечто культурно-специфическое, чаще всего не осознаваемое ими.

Из специальной литературы следует, что в данном процессе преподаватель должен совмещать в себе функции авторитетного наставника, равного партнера, тренера, консультанта, друга, способствуя овладению студентами иноязычной культурой, а вместе с ней и образом иного мира, а также межкультурной компетенцией.

Возникает вопрос, как реализация тех или иных функций преподавателя зависит от того, является ли он носителем своей или англоязычной культуры, а также о том, насколько его коммуникативное поведение будет культурно маркировано, и следует ли те или иные отклонения рассматривать как помехи в процессе обучения или как естественные «конфликтогенные» моменты, требующие отреагирования с той или иной стороны и ведущие в результате к взаимному обогащению и изменению личности преподавателя и студентов.

В центре нашего внимания было преимущественно вербальное коммуникативное поведение, которое вслед за И. А. Стерниным мы определяем как «совокупность правил и традиций речевого общения в определенных условиях коммуникации» [Стернин, 1996. С. 99]. Сюда входят этикетные формулы, принятые в определенных ситуациях, темы общения, «речевые игры», набор и последовательность фрагментов общения в разных ситуациях, продолжительность общения в разных условиях, соблюдение временных рамок развертывания темы и др. Мы также обращали внимание на различные стили вербальной коммуникации: прямой; непрямой; искусный и вычурный; точный и сжатый; личностный и ситуационный; инструментальный и аффективный.

Эмпирическая база исследования, организованная на 2–4 курсах ФИЯ НГУ, а также на отделении дополнительного образования ФИЯ, составляет 60 часов (30 часов с преподавателями-носителями английского языка и 30 с русскоязычными преподавателями). Все занятия с разрешения преподавателей записывались на диктофон, затем производилась их дешифровка. Объектом наблюдения были занятия по разговорному английскому языку. Занятие рассматривается как коммуникативный акт, состоящий из трех частей: начало, основная деятельность и завершение.

Для анализа полученных данных мы использовали следующие параметры теории МКК:

- индивидуализм-коллективизм – я- / мы-идентичность, установка на кооперацию или соревновательность, степень личной вовлеченности со стороны преподавателя, его ожидания от студентов, ориентация на решение поставленной задачи или на сохранение гармонии между участниками общения и др.;
- дистанция власти – преподаватель-гуру, подчеркнутая дистанция между преподавателем и студентами или отсутствие формальности в отношениях между ними, способы «включения» студентов в работу и др.;
- избегание неопределенности – жесткое или нежесткое структурирование занятия, наличие или отсутствие вопросов без ответа, отношение преподавателя к нарушению правил поведения на занятии и др.;
- маскулинность / фемининность – ориентация на гендерную принадлежность студентов и т. д.;
- контекст, время, пространство – эксплицитность или имплицитность как норма, черты монохронной или полихронной культуры как преобладающие и т. д.

Результаты наблюдений показали, что вербальное поведение преподавателей так или иначе различается во всех рассмотренных аспектах общения.

Приветствие

У англоговорящих преподавателей не принято обращаться ко всем студентам в начале занятия. Как правило, они сразу переходят к плану занятия или к основной деятельности. Однако преподаватель всегда отвечает *hello* или *hi* на приветствие студентов по мере их появления в аудитории, таким образом здороваясь с каждым студентом индивидуально.

В русскоязычной аудитории на всех наблюдаемых занятиях преподаватели приветствовали студентов как группу, используя *hello*.

Формы обращения

Как русскоязычные, так и англоязычные преподаватели в большинстве случаев обращались к студентам по именам. Интересно, что американские преподаватели ис-

пользуют русские имена, не пытаясь заменить их английскими эквивалентами: *Natasha, Masha, Ira, Anya, Nadya* и т. д. По-видимому, они руководствуются правилом вежливости, которое говорит, что из всего вокабуляра самым приятным для индивида является его имя. Вспомним, что в интенсивной методике конца прошлого века, столь продуктивной в России, обучающимся предлагалась роль-маска – иная идентичность, для более эффективного погружения. Тогда же было замечено, что западные, в частности англоязычные студенты, гораздо менее охотно отказывались от своей идентичности и от своего имени. Формами обращения к группе были: *(you) guys* (9)¹, *someone* (6) *everybody* (1): *What you guys think of his style? You guys only read the 1st couple of paragraphs. Can someone start a roll, please? Someone read b for us. So, everybody please give Masha undivided attention.* Важно, что все эти единицы не являются гендерно специфичными. Русскоязычные преподаватели использовали следующие формы обращения: *ladies (and gentlemen)*, нередко в шуточной / игровой манере (11), *girls* (5), *guys* (7): *Ladies and gentlemen, be polite please. Use some active vocabulary, ladies. So, girls, don't waste your time. All right, thank you, girls. English, please, guys. Well, guys, I've just been upstairs.* Как видим, из трех форм обращения две являются гендерно специфичными. Формы *everyone/someone* использовались окказионально.

Организация работы студентов

План занятия. Самой распространенной «организующей» фразой у иностранных преподавателей является *Ok, what we will do tonight / today is...*; следующим по частоте является выражение *(Today) we're gonna start (up) with*. Обе единицы выражают будущее время и использованы с местоимением 1-го лица множественного числа, которое включает преподавателя в процесс обучения. Весьма распространенным способом введения темы является использование имени существительного в атрибутивной функции: *Ok. So, today is haiku day.* У российских преподавателей самыми распро-

страненными были выражения: *Today we will do...* или *Today we are going to do...*

Формулировка заданий и инструкции. У американских преподавателей преобладали: побудительный глагол *let*, включающий говорящего – *Let's do something* (52); глагол в повелительном наклонении – *Do something* (49); местоимение 1-го лица мн. ч. + глагол в простом будущем времени – *we + will do* (33): *Ok, let's complete the following sentences with a suitable relative clause. So, let's go ahead and read this article. So, let's start up with Masha. Make up sentences... and then (you) match them with the letters. Correct the mistakes in these sentences. We'll read the poems first.* Известно, что использование побудительных предложений является характерной чертой разговорного дискурса, свидетельствует о неформальных отношениях между участниками общения и дает установку на сотрудничество. Общее количество контекстов с глаголами в повелительном наклонении, как включающих говорящего, так и нет, составляет 55,8 % от числа контекстов, используемых в формулировке заданий. Преимущественное использование сокращенных форм также подтверждает неформальный характер общения. Несколько неожиданно сравнительно небольшой удельный вес пришелся на оборот *I would like / want / you to do* (13) и *be going to / be gonna* (9): *So, what I would like you to do is try to get with someone that read the story and once again I'd like to have you identify the main characters. So I just want you to continue on. So, what we're gonna do now is...* Как видим, конструкция «сложное дополнение с глаголами *want / would like*» не многочисленна. Мы объясняем это желанием преподавателя поддерживать равнопартнерские отношения сотрудничества. Сравнительно редкое использование конструкции *be going to*, несмотря на ее неформальный характер, возможно, объясняется нежеланием преподавателей навязывать студентам нестандартный вариант (*gonna*), а литературная форма для них, по-видимому, не характерна. Предпочтение же *we* с формой глагола в простом будущем может быть объяснено стремлением к четкости, определенности и «заданностью» ситуации, т. е. говорит о наличии определенного уровня избегания неопределенности. Особого рассмотрения требует речевой акт просьбы (*request*), выражающийся с помощью модального глагола *can* (17), а не *could / would*:

¹ В круглых скобках указано общее количество контекстов, в которых встретилась данная речевая единица.

Nadya, can you read this? Ok, Masha, can you continue? Предпочтение глагола *can* в этой ситуации также свидетельствует о неформальном общении и об общей стратегии сотрудничества. Модальные глаголы и конструкции, выражающие необходимость, долженствование, разрешение, весьма редки и всегда оправданны: *Have to / gotta* (3) – *You gotta give your opinion*; *Should* (2) – *You should explain by a picture or acting without words*; *Need* (2) – *You need to summarize the main ideas without going into details, ok*; *May* (1) – *Ok, now you may sit down*. Российские преподаватели, так же как и их западные коллеги, в основном используют побудительные формы глаголов (47,8%), однако отдают предпочтение императиву без включения говорящего: *Do something* (38) – *Use some active vocabulary, girls. Now listen to the story*. Побудительный глагол *let*, включающий говорящего, гораздо менее представлен (28): *Let's summarize the article. Let us come back to your text-book*. Как и ожидалось, в русскоязычной аудитории достаточно активно использовалась вежливая форма *would like you to do* (16); ср. только три случая использования более прямой формы *want you to do*: *I would like you to watch the documentary for the main ideas first. Now I would like you to turn to page 23*. Не достаточно репрезентативными оказались формы в будущем времени с включением говорящего – *we will do* (10), *be going to* (7), и модальный глагол *can* (4) в функции просьбы (инструкции), в то время как использование вежливой формы просьбы *would you like to / could you please do* было более регулярным (14). Обращает на себя внимание частое использование нашими преподавателями модальных глаголов долженствования (*have to* – 14; *should* – 2; *be to* – 2, особенно *have to* в его литературной форме: *You have to choose the best option here. You have to make a short presentation on this issue*. Сравните, хотя и не частое, разговорное употребление данного глагола англоязычными преподавателями: *You gotta give your opinion*. Тенденция у российских преподавателей использовать глаголы долженствования чаще, возможно, связана и с общей установкой в российской культуре на работу / занятие как на необходимость, а не как на общение (сугубо инструментальный стиль общения).

Проверка усвоения материала. В ходе наблюдения у американских преподавателей отмечено 14 речевых единиц, используемых

для получения ответной реакции от студентов в 140 контекстах: *(Any) comments? (Any) questions?* (37); *Any (other) questions (about these)?* (32); *Any (other) comments?* (27); *Does it make sense?* (7); *Are there comments?* (7); *(You) see what I'm saying?* (6); *Any questions or comments about the film?* (5); *Is it clear?* (5); *Ok, any comments or questions regarding the film?* (4); *Do you understand what I'm saying?* (4); *Any other questions regarding the story?* (3); *Do you understand what I was...?* (1); *So, everybody clear about next week?* (1). Тогда как у российских преподавателей было зафиксировано всего 3 речевых единицы в 4 контекстах: *Ok. Any questions?* (2); *Any more questions?* (1); *Any other comments?* (1), что, возможно, объясняется тем, что в российской аудитории студенты реже задают вопросы или комментируют, поэтому преподаватели не ожидают ответной реакции и особенно не поощряют задавание вопросов. Из прагматики известно, что преподаватели независимо от их культурной принадлежности в принципе не очень любят задающих вопросы, так как любой вопрос подсознательно расценивается ими как выражение сомнения в правильности того, о чем они говорят, другими словами, способствуют потере лица преподавателем [Tannen, 1994].

Домашнее задание и план на следующее занятие. Российские преподаватели в большинстве случаев используют выражение *(your) home task / homework / home assignment is / will be*, тогда как их американские коллеги использовали *for your homework tonight / tomorrow / next week / next time do...* Фактически для объяснения задания на следующий урок они используют те же речевые единицы, что и для формулировки заданий на протяжении занятия.

Оценивание успехов

Похвала, подбадривание. Англоговорящие преподаватели отдают предпочтение следующим речевым единицам: *Right* (190); *Ok. Good* (97); *Alright* (47); *Very good* (46); *How interesting!* / *Oh, this is interesting* (28); *Thank you* (28), а российские преподаватели – *Alright* (152); *Right* (97); (*Ok / alright / well*), *thank you* (51); *Good* (45); *That's right* (27); *How interesting* (7). Следует отметить, что англоязычные преподаватели чаще используют такие единицы, как *good*, *very good*, *how interesting*, и даже такие экспрес-

сивно-оценочные, как *wonderful* (3), *excellent* (2), *bravo* (1). При похвале они делают акцент на выполненное задание, а не на самого студента, как это часто делают российские преподаватели. Например, у американских преподавателей мы наблюдали: *This actually is an interesting sort of technique*, *That's a good explanation*, *This I think as very good*, *Wonderful haiku* и т. п. Тогда как среди российских преподавателей весьма распространены: *You are the champion*, *That's very good for you*, *You have a good memory*. Иначе говоря, элемент соревновательности в большей степени поддерживается в данном случае российскими преподавателями.

Исправление ошибок. Американские преподаватели исправляют разного рода ошибки, произнося верную форму и задавая наводящие вопросы. Например: *Care about health. What's the better word for that?*, *What is the better word than inevitable?* Российские преподаватели используют в основном те же стратегии исправления ошибок, но обращают заметно больше внимания на грамматические ошибки: *They are looking like this? They look like this! I has been hiding? Maybe I have been hiding?* или *Advice. Never in the plural*. Другими словами, у российских преподавателей «удельный вес» грамматического комментария больше, чем у их англоязычных коллег, что, на наш взгляд, вполне оправданно, так как российские преподаватели принимают на себя всю ответственность за подготовку специалистов-профессионалов, отсюда, возможно, и преобладание инструментального стиля над аффективным. Показательно также, что преподаватели по-разному высказывают критические замечания. Американские предпочитают более мягкую форму: *Let me talk about what I've heard among your summaries*, *Alright, let me just talk about a few things that I've heard, too*, российские же преподаватели придерживаются более прямого стиля: *I just made a note of some things I want to discuss with you concerning some vocabulary and grammar*.

Завершение / прощание. На завершающем этапе сигналом к окончанию занятия служит получение домашнего задания или звонок. Как американские, так и русские преподаватели предпочитают использовать *That's it for today* или *That's all for today*; они также выражают благодарность за проделанную работу – англоговорящие: *Thanks*;

Thanks for coming; Thank you for helping me understand how to socially adapt to Russia; российские: *Thank you; Thank you for your work today; ...I want to say thank you for your work*. Американские преподаватели также выражают готовность встретиться индивидуально или ответить на возможные вопросы по электронной почте: *If you have any other questions, please e-mail me or talk to me, I'll be around*.

В заключение попробуем обобщить данные нашего исследования.

И американские, и российские преподаватели поддерживают атмосферу сотрудничества и партнерства в группе, однако для англоязычных преподавателей в большей степени характерен индивидуальный подход к студентам. Их больше заботит сохранение лица студентами (стратегии оценивания, исправления ошибок и т. д.).

И те, и другие преподаватели одинаково успешно справляются с ролями ментора, спонсора, советчика, партнера, во многом благодаря использованию коммуникативного метода, ориентированного на студента, его интересы и успех. Тем не менее степень равного партнерства оказывается выше в случае с англоязычными преподавателями, о чем свидетельствует предпочтительное использование побудительного глагола *let*.

Степень формальности и дистанции власти, безусловно, ниже в ситуации с носителем языка (обращение студентов к преподавателю по имени, более раскованное невербальное поведение иностранного преподавателя в аудитории, поощрение студентов задавать вопросы, выражение просьбы и инструкции с использованием глагола *can*, а не *could / would*).

Весьма ощутим контраст в стилистическом регистре устного дискурса, выразившийся в использовании американскими преподавателями соответствующих грамматических форм (*let's*, *we'll*, *gonna*, *gotta*, *wanna*), лексики (*guys*, *phrasal verbs*), регулярных сочетаний с глаголами широкой семантики типа *do*, в использовании имени существительного в атрибутивной функции (*Grisham book*, *haiku day*) и т. д.

Показательно отсутствие у англоязычных и наличие у их российских коллег гендерных маркеров (*girls*, *ladies*).

Американские преподаватели продемонстрировали ярко выраженные черты низко-

контекстной культуры (эксплицитность в формулировке заданий и т. д.).

Имеют место различия в коммуникативном поведении преподавателей с точки зрения принадлежности к монокронной или полихронной культуре; пунктуальность, точность, линейное построение занятия (one thing at a time) и т.д. более характерны для американских преподавателей.

В культурном комментарии у американских преподавателей можно было заметить определенную степень этноцентризма (е. g. You don't have heroes).

Таким образом, процесс обучения иностранному языку представляет собой особую сферу профессиональной деятельности, в которой язык, культура и соответствующие компетенции являются предметом, а средством их «присвоения» является (квази)межкультурная коммуникация. При этом у российских преподавателей ответственность за «готовый продукт» выше, чем у приглашенных англоговорящих преподавателей, которые видят свое предназначение в организации неформального общения в студенческой группе, что вполне оправданно и лишний раз подтверждает, что привлечение иностранных преподавателей наиболее эффективно на последних курсах обучения студентов, когда формируются культурные, прагматические и оценочные навыки, и родной язык в качестве «семантизатора» отходит на второй план. Подтверждается и наше предположение о том, что вербальное поведение преподавателя иностранного языка, не являющегося носителем этого языка, в ситуации квазимежкультурного общения культурно специфично. Другими словами, несмотря на хорошую языковую и методическую подготовку, вербальное по-

ведение российских преподавателей английского языка всегда будет культурно маркировано, т. е. их английский будет модифицирован. Насколько речь российских преподавателей английского языка должна быть приближена к аутентичной – вопрос спорный. В связи с процессом сближения культур и возникновением многочисленных локальных вариантов английского языка (World Englishes), право на существование которых подтверждается самими авторитетными англичанами, было бы неразумно требовать от русских овладения английским языком наравне с носителями языка, изгоняя те культурно-специфические формы, которые отражают нашу культурную идентичность и делают нас интересными для иностранных партнеров.

Список литературы

Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

Леонтович О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.

Стернин И. А. Коммуникативное поведение в структуре национальной культуры // Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. С. 97–112.

Tannen D. Talking from 9 to 5. Simon & Schuster Audio, 1994.

Материал поступил в редколлегию 31.03.2009

E. V. Kovalyova, O. A. Ryzhkina

FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH THE PRISM OF PROFESSIONAL INTERCULTURAL COMMUNICATION

The paper is concerned with foreign language teaching process as a means and target of professional intercultural communication. Under study is the verbal behavior of American and Russian instructors teaching English to Russian students. The paper argues that a teacher's native language and culture will emerge in their communicative behavior no matter how high their competence may be.

Keywords: foreign language teaching, professional communication, intercultural communication, communicative behaviour, verbal behaviour, pedagogical discourse.