

О КУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЯХ В СТИЛЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В.В. Белоусова (Москва, Россия)

В работах по классификации и описанию стилей обучения до сих пор практически не рассматривается вопрос о влиянии культурных различий и проявлении особенностей национального коммуникативного стиля в лингводидактике. А в исследованиях специфики национальных образовательных систем акценты чаще делаются на этнопсихологических и этнокультурных особенностях учащихся. Межкультурные различия в стилях обучения – очень важная тема в курсе методики преподавания иностранных языков, поскольку результатом учебной деятельности являются не только знания, умения и навыки, но и формирование таких личностных качеств студентов, как мотивация, самооценка и адаптивность – а в этом осознание «национальной специфики» играет важную роль.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, национальный коммуникативный стиль, лингводидактика, стиль обучения, личностный психотип преподавателя

CULTURAL DIFFERENCES IN TEACHING STYLES

V. Belousova (Moscow, Russia)

It has been argued that pedagogies in different cultures appear to be predicated on different assumptions about both the process and the product of learning in classroom settings (Clarke, 2013). These include differences in the role accorded to such things as spoken language, physical activity, and student self-regulation in the learning process. The paper deals with problematic questions of the culture differences in the Slavic linguo-didactic context. In this study, an attempt was made to map some preferences of Czech teachers, especially compared to the styles of Russian teachers.

Keywords: intercultural communication, Czech academic discourse, individual learning style, personality of teachers

Преподавание любого иностранного языка изначально ориентировано на преодоление нескольких барьеров – психологического, языкового, культурного – причем преодолевать их можно по-разному. Традиционно выделялись авторитарный, демократический и либеральный стили взаимодействия преподавателя и студентов, сегодня чаще говорят об отражении личностного психотипа преподавателя, и в зависимости от доминантной характеристики и ориентированности на процесс или результат обучения, различают адаптивный, императивный, инновационный и рутинный стили. Однако «переходя на другой язык, мы заимствуем другой язык, другое видение проблем, другой способ рассуждать о мире в целом» [Плунгян, 2011], поэтому вполне закономерно встает вопрос о влиянии национальной специфики академического дискурса на индивидуальный стиль преподавателя.

Определить соотношение компонентов в сложной совокупности личностных характеристик, сформировавшихся в академической среде и обусловленных особенностями национального коммуникативного стиля, может только специальное исследование. Остановимся на двух гипотезах:

1. Академический дискурс имеет свои маркеры культурной специфики.
2. «Целевой» иностранный язык оказывает определенное влияние, но коммуникативное поведение преподавателя остается национально маркированным.

Академический дискурс является частным проявлением национального коммуникативного стиля, понимаемого как «устойчивая совокупность коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой и макроконтекстом коммуникации, проявляющихся в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителя языка» [Куликова, 2009].

Такие доминанты коммуникативного стиля, как эксплицитность или имплицитность, рациональность или интуитивность, точность или детальность, нейтральность или аффективность, специфичность или диффузность, личностная или статусная ориентированность – находят свое отражение в академическом дискурсе в качестве следующих маркеров: ориентация на тематическую широту или содержательную глубину, распространенность патерналистских дискурсивных практик, открытость коммуникативного поведения в дискуссиях, практика самопрезентации, ориентация на устный или письменный модус общения.

Чешский академический дискурс является своеобразной «контактной зоной, в которой встречались и встречаются различные философские, культурные и языковые нормы». Влияние немецкой и английской научной традиции [Dontcheva-Navratilova, 2014] обусловило его специфические черты:

- а) ориентация на содержательную глубину – готовясь к выступлению на проводимой в Чехии конференции, следует очень точно обозначить тему доклада (и статьи), избегая широких формулировок (которые в соответствии с русской традицией предоставляют автору определенную свободу в отборе и подаче материала);
- б) неактивная практика самопрезентации – достаточно озвучить свой статус (ученая степень, ученое звание), что будет являться показателем экспертности и сделает излишними активные стратегии самопрезентации (характерные, например, для американского академического дискурса);
- в) предпочтение письменному модусу общения – к устному докладу обязательно прилагаются материалы в письменной форме/ презентация, оформленные в соответствии с установленными шаблонами (влияние немецкой научной традиции);
- г) ограниченное использование патерналистских дискурсивных практик – не следует «воспитывать» аудиторию, предлагая ей готовые выводы и подробно раскрывая ход рассуждений – ответственность за понимание «текста» полностью лежит на слушателе/читателе;
- д) «острая» дискуссия – поиски научной истины ставятся выше индивидуальных амбиций, а поскольку все участники считаются потенциально равными, то принято задавать «жесткие» вопросы и добиваться на них ответа.

Таким образом, академический дискурс имеет свои маркеры культурной специфики, знание которых позволяет членам академического сообщества (преподавателям, научным сотрудникам, студентам, магистрантам, докторантам) правильно позиционировать себя и представлять результаты проведенного исследования, как в письменной, так и в устной форме.

Ситуация осложняется, когда в процессе освоения иностранного языка сталкиваются разные культурные стандарты, разрушая первоначальные представления и преподавателей, и студентов. Рассмотрим конкретный пример: ежегодно студенты ФИЯР уезжают на стажировку в Западно-чешский университет (Пльзень), где проходят обучение в группах с чешскими студентами и в рамках учебного плана продолжают изучать те же иностранные языки, что и в Москве.

Как известно, English – «средство общения, а не источник идентичности или общности» [Хантингтон, 2003:87], поэтому, владея языком на высоком уровне, наши студенты ожидают, что на занятиях они окажутся в привычной для себя «зоне комфорта». Однако, возвращаясь со стажировки, они отмечают в своих отчетах, что чешские преподаватели английского языка «интересные», хотя часто «странно себя ведут», «не так объясняют материал» и даже «негативно относятся к русским студентам», поэтому вывод – «лучше заниматься с носителями языка, они понятнее».

На самом деле, даже прекрасно владея английским языком, чешский преподаватель на уроке в чешской аудитории ведет себя в соответствии с коммуникативным стандартом чешского академического дискурса. Если это учитывать, то становится понятным «нежелание выслушать» пространные рассуждения, «занудство» и «мелочные придирки» – ориентация на содержательную глубину. «Очень большие домашние задания», «каждый раз проверочные тесты» и «вообще мало что объясняют» – не что иное, как ограниченное использование патерналистских дискурсивных практик. «Начинаешь отвечать, а она (преподаватель) сразу прерывает и говорит написать 50 слов на эту тему» – предпочтение письменному модусу общения. «Сначала каждый задал по вопросу, а потом все как набросились» – пример поиска истины в рамках дискуссии. И так можно продолжать. А если добавить еще один параметр – стиль обучения (эмоционально-импровизационный, эмоционально-методичный, рассуждающе-импровизационный, рассуждающе-методичный) с их дополнительными характеристиками (ориентация на результат или процесс, тип планирования, эмоциональность, уровень стрессоустойчивости и т.д.), то можно будет обосновать практически любое «отклонение» от ожидаемого поведения.

В основе теории стилей обучения лежит тезис о многообразии психологических типов, как студентов, так и преподавателей – вот почему ключом к повышению адаптивности студента, усилению мотивации и формированию адекватной самооценки является, на наш взгляд, понимание и принятие этой «непохожести».

Список литературы

- [1] Бурмакина Н.Г. Дискурсивно-интегративные и культурно-конвенциональные характеристики академической коммуникации: автореферат дис. ... канд. филологических наук: 10.02.19 [Место защиты: Мос. гос. лингвист. ун-т]. – М. 2014.
- [2] Куликова Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурном общении. – М.: Флинта, Наука, 2009.
- [3] Плуныян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. – М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2011.
- [4] Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. – М.: АСТ, 2003.
- [5] Dontcheva-Navratilova O. The changing face of Czech academic discourse. In: Karen Bennett. The Semiperiphery of Academic Writing. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2014.