

БОЛОТНА Т. М.

Національний авіаційний університет

ДО ПРОБЛЕМИ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті йдеться про роль фонових знань як основної передумови адекватного спілкування між комунікантами, що належать до різних лінгвокультурних спільнот. Особлива увага приділяється проблемі класифікації реалій – лексиці з національно-культурним компонентом семантики.

Ключові слова: фонові знання, іншомовна культура, лінгвокраєзнавча теорія, лінгвістичний компонент, міжкультурна комунікація.

Статья посвящена исследованию роли фоновых знаний как основной предпосылки адекватного общения между коммуникантами, принадлежащими к различным лингвокультурным общностям. Особое внимание уделяется проблеме классификации реалий – лексике с национально-культурным компонентом семантики.

Ключевые слова: фоновые знания, иноязычная культура, лингвострановедческая теория, межкультурная коммуникация.

The article is devoted to the role of background knowledge as a major requisite for adequate communication between speakers belonging to different linguistic and cultural communities. The emphasis is also placed on the problem of classification of realia – vocabulary containing national and cultural component.

Key words: background knowledge, foreign culture, theory of linguistic and local history, linguistic element, intercultural communication.

Актуальність дослідження визначається загальною спрямованістю сучасних педагогічних та методичних досліджень до проблеми коригування цілей та оновлення змісту навчання іноземній мові у вузах. На сучасному етапі вирішальне значення набуває той факт, що викладач повинен володіти іноземною мовою як засобом міжкультурної комунікації, що передбачає необхідність формування у нього лінгвокраїнознавчої компетенції, яка є невід'ємною частиною професійно-комунікативної компетенції.

Наукова новизна полягає в дослідженні літератури з проблем міжкультурної комунікації, яка дозволяє виділити знання та вміння, які складають сутність лінгвокраїнознавчої компетенції.

Мета цієї статті полягає в дослідженні лексики з національно-культурним компонентом семантики, яка є лінгвістичним компонентом лінгвокраїнознавчої компетенції викладача іноземної мови.

Об'єктом дослідження є лінгвокраїнознавча компетенція викладача іноземної мови.

Предметом дослідження є фонові знання (реалії), наявність яких є основною передумовою для адекватного спілкування, коли комуніканти належать до різних лінгвокультурних спільнот.

Теоретичне значення роботи визначається тим, що основу лінгвокраїнознавчої компетенції викладача іноземної мови, на наш погляд, складають фонові знання типового освіченого представника британської лінгвокультурної спільноти. Словник лінгвістичних термінів дає таке визначення фонових знань: “Фонове знання – background knowledge – обопільне знання реалій мовцем і слухачем, що є основою мовного спілкування” [1:498].

Наявність загальних знань є основною передумовою для адекватного спілкування, коли комуніканти належать до різних лінгвокультурних спільнот. У ході навчання студенти повинні засвоїти певний обсяг фонових знань, який у сучасній методиці визначається як “фреймова пресу позиція” [2:7]. Фреймову, або когнітивну, пресупозицію розглядають як одиницю, що лежить в основі фонових знань інокультурної спільноти, “як невербальний компонент комунікації, як суму умов, що передують власне мовному висловлюванню, і є національно-специфічним індикатором інокультурного спілкування” [3:312].

Основу фреймової пресупозиції становить концепт як якась абстрактна схема, в якій закладений операційний механізм когнітивного пізнання [2]. Представляється, що фрейми як когнітивні структури є способом організації фонових знань. Введення фрейму в організацію навчального матеріалу забезпечує цілеспрямовану поетапну побудову когнітивної системи вторинної культурно-мовної особистості, максимально відкритою до міжкультурної взаємодії [4].

Спроби описати фонові знання типового носія мови, що вивчається і культури неодноразово робилися як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях. Так, широко відома концепція “культурної грамотності”, розроблена професором англійської мови Віргінського університету Е. Д. Хиршем, який, провівши масштабні дослідження, визначив обсяг знань, що входить в обов’язковий мінімум культурної грамотності американців. Автором був складений словник культурної грамотності, куди увійшли основні відомості зі світової та американської історії, літератури і культури. Однак цей словник призначений саме для американців, і в ньому практично повністю відсутні географічні назви,

реалії побуту і норми поведінки, що важливо для іноземця, який вивчає американський варіант англійської мови.

В. П. Фурманова виділяє такі розділи фонових знань, якими має оволодіти “культурно-мовна” особистість для успішного спілкування в ситуаціях міжкультурної комунікації: 1) історико-культурне тло, що включає відомості про культуру суспільства в процесі його історичного розвитку; 2) соціокультурне тло, 3) етнокультурне тло, що включає інформацію про побут, традиції, свята, 4) семіотичне тло, що містить інформацію про символіку, позначення, особливості іншомовного оточення [2].

Одна з найпростіших та найзручніших моделей, призначених для аналізу специфіки іншомовної культури, була запропонована Х. Хамерлі. Дослідник виділяє: 1) інформаційну (або фактичну) культуру (знання з історії, географії, загальні відомості, якими володіє типовий представник товариства), 2) культуру поведінки (особливості взаємин у суспільстві, норми, цінності, розмовні формули, мова рухів тіла), 3) традиційну культуру з “великої літери” (художні цінності) [5].

Описані вище та подібні до них моделі можуть служити хорошою основою для залучення студентів до іншої картини світу.

Як відомо, лінгвокраїнознавчі викладання іноземних мов, що ставить своєю метою вивчення мови одночасно з вивченням культури, ґрунтується на використанні однієї з соціальних функцій мови – кумулятивної. У цій функції мова виступає сполучною ланкою між поколіннями, сховищем і засобом передачі позамовного колективного досвіду, тому що мова не тільки відображає сучасну культуру, а й фіксує її попередній стан. Кумулятивна функція властива всім мовним одиницям, проте найбільш яскраво вона проявляється в області лексики – у словах, фразеологізмах, афоризмах [6]. Згідно з цією точкою зору, у семантичній структурі номінативних одиниць мови присутній екстралінгвістичний зміст, який прямо і безпосередньо відображає національну культуру, яка обслуговується мовою. Ця частина значення слова, висхідна до історії, географії, традицій, фольклору – інакше кажучи, до культури країни, називається національно-культурним компонентом, а номінативні одиниці мови, що містять такий компонент, прийнято називати лексикою з національно-культурним компонентом семантики.

Аналіз основних положень лінгвокраїнознавчої теорії слова дозволяє зробити висновок, що неможливо домогтися адекватного взаєморозуміння

між комунікантами в ситуаціях міжкультурної комунікації без знання лексики з національно-культурним компонентом семантики. Таким чином, у навчальних цілях необхідно виділити лінгвістичний компонент лінгвокраїнознавчої компетенції, куди увійдуть лексичні одиниці, які найяскравіше відображають культуру країни мови, що вивчається.

Проблема добору та класифікації лексики з національно-культурним компонентом тісно пов'язана з проблемою реалій. Термін “реалія” використовується в лінгвістиці, літературознавстві, перекладознавстві та лінгвокраїнознавстві. Незважаючи на досить широке застосування, у дослідницькій літературі немає чітких критеріїв визначення реалії. Існує двояке розуміння даного явища: реалія-предмет як поняття, явище, характерне для історії, культури, укладу життя того чи іншого народу і не зустрічається в іншого народу; і реалія-слово, тобто мовні одиниці, що позначають такі явища, предмети і поняття, а також прислів'я, афоризми та фразеологізми.

Дуже цікавою є точка зору В. П. Конецької, яка розглядає реалії не лише як особливі предмети об'єктивної реальності, але як особливі референти – елементи об'єктивної реальності, відбиті у свідомості, тобто предмети думки, з якими пов'язана певна мовне відповідність [7]. З цієї позиції виділяються три основні групи британської культурно-генетичної спільноти в зіставленні з російською: 1) універсалії – референти, тотожні за своїм істотним і другорядними ознаками в культурах, що порівнюються (сонце, вода, повітря), 2) квазіреалії – референти, тотожні за своїми істотним ознаками, але різняться за другорядними (grant – стипендія, Teachers 'Training College – педагогічний інститут); 3) власне реалії – референти, які за своїми істотними і другорядними ознаками є унікальними, властивими лише одній із культур, які зіставляються.

Різні підходи до трактування реалій, відсутність чіткого визначення цього поняття призвели до виникнення великої кількості термінів, які використовуються для позначення схожих з реаліями явищ. Найчастіше зустрічаються терміни “безеквівалентна лексика”, “фонові слова”, “національно марковані слова”, “екзотизми”, “варваризми”, “лакуни”. Найбільш вдалим для позначення культурно маркованих лексичних одиниць нам представляються терміни “безеквівалентна” і “фонові” лексика, тому що вони широко відомі в методичній літературі і повною мірою розкривають сутність поняття. У лінгвокраїнознавстві під безеквівалентною лексикою розуміються лексичні одиниці, план

вираження яких неможливо зіставити з будь-якими іншомовними лексичними поняттями. До фонові лексики відносять слова з неповноеквівалентністю фонів [2].

Видається логічним розмежувати поняття реалії, безеквівалентної та фонові лексики. Слідом за В. П. Конецькою ми схильні розглядати реалії як референти, а не як просто предмети об'єктивної реальності чи слова, що позначають такі предмети. Якщо розглянути класифікацію реалій, запропоновану В. П. Конецькою, у світлі лінгвокраїнознавчої теорії, то мовним виразом універсалій буде еквівалентна лексика, квазіреалій – фонова лексика, власне реалії будуть виражені без еквівалентною лексикою.

На нашу думку, в лінгвокраїнознавчий мінімум доцільно включити не лише фонові і безеквівалентні лексичні одиниці, але і конотативну, а також ономастичну лексику (топоніми та антропоніми), тобто все те, що може сприяти вдосконаленню лексичної сторони мовної діяльності викладачів іноземної мови. У зв'язку з настільки великим мовним матеріалом виникає необхідність класифікувати його з метою організації змісту навчання.

Більшість дослідників групують реалії, беручи за основу екстралінгвістичні фактори – тематичні асоціації. Слідом за Г. Д. Томахіним ми вважаємо за доцільне виділяти географічні, культурно-історичні, суспільно-політичні і етнографічні реалії [8].

Аналіз літератури з проблем міжкультурної комунікації дозволяє виділити знання та вміння, які складають сутність лінгвокраїнознавчої компетенції.

Під лінгвокраїнознавчою компетенцією неаутентично мовної особистості ми розуміємо здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях лексичних одиниць з національно-культурним компонентом семантики і уміннях адекватного їх застосування в ситуаціях міжкультурного спілкування, а також уміннях використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування.

Сформувавши у студентів названі вище знання та вміння лінгвокраїнознавчої компетенції, ми забезпечимо їх комунікативну компетенцію в ситуаціях міжкультурної комунікації. У межах професійно

спрямованого навчання іноземної мови необхідно сформувати лінгвокраїнознавчу компетенцію викладача іноземної мови.

Для вирішення даної задачі, на наш погляд, необхідно розглянути в міжкультурному аспекті функціональну педагогічну діяльність викладача іноземної мови та методичні вміння, що забезпечують реалізацію тієї чи іншої функції. Як відомо, структура професійно-педагогічної діяльності викладача складається з двох груп функцій. До цілеспрямованих в першу чергу відносять комунікативно-навчальну, розвиваючу і виховну функції. Операційно-структурні функції включають гностичну, конструктивно-планувальну та організаційну.

Дослідники, що займаються вивченням функціональної структури педагогічної діяльності викладача, відзначають провідну роль комунікативно-навчальної функції і виділяють у ній інформаційно-орієнтований, мотиваційно-стимулюючий та контрольно-корегуючий компоненти.

Інформаційно-орієнтований компонент комунікативно-навчальної функції забезпечується такими вміннями:

- Орієнтувати студентів щодо зв'язку між мовою і культурою країни, мова якої досліджується, особливостями прояву національної специфіки в соціокультурній поведінці її представників;

- Орієнтувати студентів щодо рис подібності та відмінності в культурах рідної і чужої країн.

Мотиваційно-стимулюючий компонент включає вміння створити у студентів внутрішню потребу користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в ситуаціях опосередкованої й безпосередньої міжкультурної комунікації:

- а) шляхом залучення автентичних матеріалів (текстів, віршів, пісень, відеоматеріалів та ін) у процес вивчення мови;

- б) шляхом використання активних форм навчання (проблемних завдань, рольових ігор соціокультурної спрямованості), що сприяють більш ефективному засвоєнню особливостей іншомовної культури;

- в) шляхом залучення студентів до різних видів позакласної роботи (культурно-країнознавчі вікторини та конкурси, листування з іноземними друзями та ін), який спрямований на вирішення конкретних завдань акультурації.

Контрольно-корегуючий компонент базується на таких методичних вміннях:

- виділяти цілі, форми, види та об'єкти контролю при оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування;

- планувати і здійснювати поточний, навчальний і підсумковий контроль мовних навичок і вмінь студентів з метою виявлення рівня володіння іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування.

Розвиваюча та виховна функції реалізуються за допомогою таких умінь:

- шляхом використання автентичних матеріалів у навчальному процесі, розширювати кругозір, розвивати пам'ять, уяву, інтелектуальні здібності студентів, формувати у них вміння аналізувати і виділяти подібні та відмінні риси в рідній і досліджуваній культурах;

- формувати у студентів уміння самостійно пізнавати незнайому культуру, використовуючи лінгвокраїнознавчі словники, різноманітну довідкову літературу, засоби масової інформації;

- виховувати студентів в дусі поваги, симпатії до народу-носія мови, що вивчається, а також його соціокультурних цінностей;

- виховувати в учнів глибоку повагу до національних традицій, звичаїв, культурних надбань рідної країни.

Гностична функція реалізується через уміння:

- аналізувати навчальний матеріал, засоби навчання з точки зору представленості в них відомостей про культуру країни, що вивчається і їх використання в навчальному процесі;

- передбачити можливі випадки прояву лінгвокраєзнавчої та соціокультурної інтерференції у мовленнєвій діяльності студентів;

- на основі зіставлення національно-культурних особливостей двох лінгвокультурних спільнот визначати найбільш важкі для засвоєння факти і явища дійсності.

Методичні вміння, що забезпечують конструктивно-планувальну функцію, виглядають так:

- проводити відбір, методичну обробку автентичних матеріалів з урахуванням інтересів студентів і розподіляти дані матеріали по етапах навчання;

- вибирати найбільш ефективні прийоми і способи ознайомлення студентів з культурою країни, мова якої досліджується;

- готувати, підбирати, використовувати різні засоби наочності з метою семантизації тих чи інших реалій.

Організаційна функція реалізується на базі умінь вибирати оптимальні способи організації своєї діяльності та діяльності студентів з метою найбільш ефективного засвоєння фактів іншомовної культури.

На нашу думку, сформульовані вище професійні вміння являють собою дидактичний компонент лінгвокультурної компетенції викладача іноземної мови.

Висновки. Таким чином, аналіз етнопсихолінгвістичного, лінгвістичного та дидактичного аспектів проблеми дозволяє припустити, що лінгвокраїнознавчі компетенції викладача іноземної мови є компонентом його професійно-комунікативної компетенції і включає у свою структуру:

1. основні фонові знання типового освіченого представника досліджуваної лінгвокультурної спільності, а також вміння використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування;

2. знання лексичних одиниць з національно-культурним компонентом значення і вміння адекватно їх застосовувати в ситуаціях міжкультурної комунікації;

3. комплекс професійно-педагогічних умінь, що дозволяють найбільш ефективно навчати іноземній мові як засобу міжкультурного спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов / Ольга Сергеевна Ахманова. – [2-е изд.]. – М. : Советская энциклопедия, 1969.
2. *Фурманова В. П.* Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / Валентина Павловна Фурманова. – Изд-во Мордовск. ун-та, 1993.
3. *Халеева И. И.* Некоторые проблемы обучения межкультурной коммуникации на основе когнитивного подхода / Ирина Ивановна Халеева // Психолінгвістика і межкультурні взаємостосунки. – М. : Ін-т лінгвістики, 1991.
4. *Астафурова Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Татьяна Николаевна Астафурова. – М., 1997.
5. *Hammerly H.* Synthesis in second language teaching / Hector Hammerly. – Second Language Publication, 1982.
6. *Верещагин Е. М.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Евгений Михайлович Верещагин, Виталий Григорьевич Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990.
7. *Конечкая В. П.* Лексико-семантическая характеристика языковых реалий: Великобритания: лингвострановедческий словарь / Валентина Петровна Конечкая. – М., 1980.
8. *Томахин Г. Д.* Реалии-американизмы : [пособ. по страновед.] / Геннадий Дмитриевич Томахин. – М. : Высш. шк., 1988.
9. *Воробьева Е. И.* Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции : немецкое отделение, 4–5 курсы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Ивановна Воробьева. – СПб., 1999.