

ПЕДАГОГИКА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИКИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. Б. Королева¹, С. И. Поздеева^{1,2}

¹ Томский государственный университет, Томск

² Томский государственный педагогический университет, Томск

Рассматривается методика работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов на учебных занятиях по переводу с использованием принципов педагогики совместной деятельности, разработанной Г. Н. Прокументовой. Особое внимание уделяется организации занятий с использованием разных моделей организации совместной деятельности (авторитарной, лидерской, партнерской). Для каждой модели выделены особые типы учебных заданий (репродуктивные, конструктивные, творческие). Показано, что соорганизация всех трех моделей с ориентацией на открытое совместное действие педагога и учащихся в рамках одного занятия является наиболее эффективным способом формирования межкультурной коммуникативной компетенции и переводческих навыков.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, перевод, обучение переводу, педагогика совместной деятельности, модель организации совместной деятельности.

В современном мире, охваченном процессами глобализации, особую актуальность приобретает способность вести «диалог культур», эффективно общаться с представителями иноязычных сообществ. Студенты, специализирующиеся на изучении иностранных языков, должны обладать межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК), которая понимается как способность осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих навыков, умений и качеств личности. Это особенно актуально при подготовке переводчиков, которые являются посредниками между двумя культурами.

Данное исследование посвящено формированию МКК студентов-переводчиков на основе принципов педагогики совместной деятельности. Именно в концепции педагогики совместной деятельности видна обращенность к диалогу, взаимодействию, взаимопониманию участников образовательной деятельности, т. е. реальные основания для развития МКК. Педагогика совместной деятельности, разработанная Галиной Николаевной Прокументовой и ее последователями, считает главным противоречием современного образования проблему «функционально-смысловой неопределенности» [1, с. 4], «функциональную редукцию участников совместной деятельности» [2, с. 173]. Поэтому цель данной концепции – «очеловечивание педагогического процесса ... предоставление возможности для педагогов и детей „производить“

личные смыслы и цели их совместной деятельности и тем производить свою субъектность» [3, с. 4].

По мнению Г. Н. Прокументовой, смысл порождается только во взаимодействии с другими людьми, это «явление соотнесенности, соорганизованности, связи моего Я и Я-другого (других)» (курсив автора) [3, с. 19]. Смысл появляется не внутри одного человека, а в совместной деятельности человека с другим (другими). На первый план выходит личность педагога, который должен выступать в двух ролях – активного партнера в смыслопорождении, а также исследователя, который постоянно осмысливает свое педагогическое пространство и свою роль в совместной деятельности.

Организация совместной деятельности может развертываться по разным сценариям в соответствии с тремя моделями совместной деятельности, разработанной Г. Н. Прокументовой: авторитарной, лидерской, партнерской. Им соответствуют различные виды совместных действий: закрытое, обращенное и открытое [4–6]. Используя положения педагогики совместной деятельности, организовывались различные виды учебных занятий при подготовке будущих переводчиков. Авторы исходили из предположения, что соорганизация трех моделей совместной деятельности в рамках отдельно взятого учебного занятия является наиболее эффективным способом формирования МКК, так как позволяет участникам совместной деятельности (преподавателю и студентам) выполнять абсолют-

но разные функции. При этом партнерская модель взаимодействия (открытое совместное действие) рассматривается как эталон, поскольку позволяет его участникам прийти к смыслопорождению, личностному росту и пониманию себя (через понимание другого).

Проанализировав типологию переводческих упражнений, выделяются различные их виды, каждый из которых можно охарактеризовать в логике применяемой модели организации совместной деятельности педагога и учащихся. Занятия организовывались таким образом, чтобы на каждом занятии использовались различные виды переводческих и предпереводческих упражнений, представляющих разные модели организации совместной деятельности (авторитарную, лидерскую, партнерскую). Все учебные занятия представляли соорганизацию всех трех моделей совместной деятельности с упором на партнерскую модель. Рассмотрим, каким образом были реализованы данные модели. Структура занятия выдерживалась в логике совместной деятельности педагога и учащихся и включала три этапа: этап погружения в совместную деятельность, этап развертывания совместной деятельности, этап рефлексии процесса и результатов совместной деятельности.

Авторитарная модель: педагог – руководитель, ученики – исполнители, репродуктивные упражнения: упражнение «перевод-диктовка» – письменный перевод на слух с иностранного языка на русский. В ходе данного упражнения преподаватель один раз на иностранном языке читает заранее подготовленный текст по предложению, который студенты сразу же письменно переводят на русский язык. После выполнения перевода происходит проверка и обсуждение вариантов перевода.

На этапе погружения в совместную деятельность происходило предъявление и разъяснение задания, четкая формулировка учебной задачи перед студентами – переводить письменно текст по предложению, стараясь добиться максимально эквивалентного перевода без буквализма. Данное упражнение позволяет разделить два этапа в процессе перевода – этап понимания текста оригинала и этап создания текста перевода. В большинстве случаев при выполнении перевода вся энергия и усилия студентов направлены на понимание оригинала, в то время как второй и не менее важный этап работы – создание текста перевода – выполняется менее качественно. Не имея текста перед глазами, студенты учатся абстрагироваться от лингвистических форм языка оригинала, что позволяет им избежать дословного перевода.

В рамках эксперимента студентам впервые пришлось столкнуться с подобным переводческим упражнением, поэтому, действуя в русле авторитарной модели совместной деятельности, особое

внимание уделялось четкому формулированию задания, подробным разъяснениям его выполнения, особенно на этапе первичного закрепления, другими словами, реализовывался культурный авторитаризм. Сложность заключалась в том, что студентам было крайне непривычно выполнять письменный перевод текста, воспринимаемого на слух, без возможности обращения к оригиналу. Буквально за два занятия студенты смогли преодолеть растерянность, вызванную отсутствием оригинала перед глазами. При подведении итогов упражнения многие отметили, что смогли почувствовать себя одновременно переводчиком, читателем и редактором текста. Таким образом, работа без возможности обращения к оригиналу была противопоставлена бездумному дословному переводу – главной проблеме студентов-переводчиков.

Лидерская модель: педагог-лидер, ученики-соисполнители, конструктивные упражнения: абзацно-фразовый перевод – устный перевод устного текста небольшими порциями, по 1–3 предложения, в которых, как правило, заключена одна мысль. Преподаватель зачитывает небольшой фрагмент, который необходимо перевести.

На этапе погружения в совместную деятельность преподаватель задает ситуацию интеллектуального конфликта, ситуацию практического затруднения. Проблемность данного упражнения выражается в том, что при переводе необходимо осуществить речевую компрессию, т. е. выделить ключевые слова, идеи и выразить в переводе только их, исключив второстепенную информацию. Также при абзацно-фразовом переводе исключительно важным этапом является использование средств логической связи при изложении материала, так как без них смысловая целостность текста будет потеряна и не будет достигнута основная задача перевода. Поскольку сообщение на языке оригинала переводится не полностью, то невозможно выполнить «идеальный» и единственно правильный перевод. В этом и состоит «проблемность» задания. Задача студентов – предлагать и отстаивать свои варианты перевода в ходе групповой дискуссии.

На этапе развертывания совместной деятельности участники группы предлагают различные варианты перевода, обсуждают ключевые слова и идеи текста оригинала, второстепенную информацию, которой можно пожертвовать, выдвигают возможные варианты компрессии. Другими словами, в режиме групповой дискуссии происходит выбор и обоснование оптимального варианта перевода (и обоснование его оптимальности), т. е. открытие нового знания.

Например, встретившееся в упражнении простое, на первый взгляд, словосочетание *cuisine*

québécoise привело к следующей дискуссии относительно правильного перевода:

Студент 1: Квебекская кухня.

Студент 2: Нет, кухня Квебека, лучше не использовать прилагательное.

Студент 3: Но мы же говорим «французская кухня».

Студент 1: Это просто привычнее и употребительнее.

Студент 3: Но ведь используются же прилагательные! Смотрите: американская, итальянская, японская, восточная кухни...

Подсказка преподавателя: Не думаю, что все люди в нашей стране знают, что такое Квебек, а ведь ваша задача – сделать перевод понятным для рецептора перевода.

Студент 4: Точно! Может, тогда сказать: кухня провинции Квебек?

Студент 1: Нет, лучше так: кухня Квебека французскоязычной провинции Канады.

Студент 3: Нет, это слишком длинно! Ты словосочетание cuisine québécoise переводить пятью словами.

Студент 2: Зато полноценно.

Преподаватель вмешивается: Не забывайте, что на один и тот же оригинал можно дать несколько вариантов перевода в зависимости от контекста, рецептора или вида перевода – устного или письменного...

Студент 5: Точно, для устного варианта лучше вариант покороче, иначе физически не успеешь переводить за оратором.

Преподаватель: К тому же, если вы переводите последовательно вслед за оратором, который говорит по три-четыре фразы, т. е. осуществляете компрессию, то не сможете постоянно использовать такой многословный описательный перевод.

Студент 3: Хорошо, тогда лучше оставить вариант «кухня провинции Квебек».

Студент 1: Да, здесь и пояснение есть, и не очень многословно.

Остальные студенты также соглашаются с подобранным вариантом.

На этапе рефлексии и подведения результатов совместной деятельности учащиеся и преподаватель вспоминают различные и интересные варианты перевода, отмечают, чему научились как в предметном, так и деятельностном плане.

Партнерская модель: педагог – организатор-участник, студенты – значимые и влиятельные участники, продуктивные упражнения: перевод-пересказ – чтение или прослушивание текста оригинала (разного объема – от небольшого на начальном этапе до большого на продвинутом), выделение его основных идей и их выражение в тексте перевода (устном или письменном). Ввиду своей

сложности и большого объема работы данное упражнение использовалось в качестве домашнего задания. Студентам необходимо было выполнить перевод-пересказ одной радиопередачи «Débats du jour» («Дебаты дня») международной французской радиостанции RFI. Это 20-минутная передача на проблемные темы современного французского общества с участием 2 или 3 экспертов, представляющих различные точки зрения на обсуждаемую тему. Помимо этого, им было необходимо найти дополнительную информацию по данной теме (фоновые знания) для дальнейшей работы на занятиях.

На этапе погружения в совместную деятельность создавалась ситуация эмоционально-коммуникативной вовлеченности: студенты рассказывали, какие фоновые знания по данной теме они приобрели и как данная информация помогла им при понимании оригинала (радиопередачи). На этапе развертывания совместной деятельности происходило порождение личностных смыслов: студенты представляли свои переводы-пересказы, выделяя главные смысловые опоры передачи и мотивируя свой выбор. Затем со студентами проводилась дискуссия с элементами эвристической беседы: все анализируемые передачи оставались с «открытым финалом», так как каждый из участвующих экспертов оставался при своем мнении. Студентам предлагалось высказать свою точку зрения по наиболее спорным и дискуссионным моментам прослушанных дебатов. В передаче, посвященной французской кухне, такими вопросами стали: стоит ли противопоставлять «высокую кухню» и повседневную, семейную? является ли элитаризм проблемой для французской гастрономии? может ли французская кухня сохранить свою популярность в эпоху глобализации? и др.

Радиопередача «Способна ли экспортироваться французская музыка?» привела к оживленным дискуссиям в группе и к полярным мнениям: некоторые студенты были убеждены, что исполнение песен на английском языке – неременное условие успеха, поэтому франкоговорящие певцы заранее обречены на провал. Другие студенты утверждали, что главное – харизма, оригинальность и «вселенная» артиста, язык значения не имеет.

На этапе рефлексии совместной деятельности студенты вместе с преподавателем отмечали, что почувствовали, что нового открыли. Они отметили, во-первых, новизну подачи материала, поскольку те темы, которые традиционно изучаются в курсе по иностранному языку (кухня, мода, повседневная жизнь, образование), раскрылись с неожиданной, оригинальной стороны, зачастую противоречивой и неоднозначной. Многие вопросы, обсуждаемые в радиопередаче, а также на занятии, так и не получили окончательного разрешения. Неко-

торые затронутые темы оказались совсем шокирующими для учащихся: например, передача «Стоит ли молодежи покинуть Францию, чтобы добиться успеха?», в которой обсуждалась проблема эмиграции трудовой французской молодежи в другие страны, так как на родине они не видят перспективы и сталкиваются со множеством проблем. Для студентов стало совершенно неожиданным довольно негативное мнение о профессиональных перспективах во Франции, высказанное участниками передачи. Такое же недоумение вызвала передача про коррупцию во Франции и некоторые другие. Оказалось, что учащиеся никогда не смотрели на эти темы с такой позиции.

С точки зрения обучения переводу данное упражнение помогает повышать сознательность студентов, заставляя их думать о принимаемых переводческих решениях, уметь объяснять свой выбор. Именно такие возможности и дает партнерская модель и открытое совместное действие педа-

гога и учащихся, когда студенты имеют реальную возможность влиять на ход занятия своими репликами, мнениями, суждениями. Не надо также забывать, что одна из целей образования – заставить думать и развивать критическое мышление, а это одно из свойств переводческой деятельности.

Экспериментальная работа по формированию МКК студентов на учебных занятиях по переводу с использованием принципов педагогики совместной деятельности показала значительный прирост как различных компонентов данной компетенции (знаний, умений, личностных характеристик, мотивации), так и повышение академической успеваемости по переводу. Это наглядно свидетельствует об эффективности организации трех моделей совместной деятельности, которые позволяют участникам совместной деятельности (преподавателю и студентам) выполнять абсолютно разные функции и реализовывать разное содержание образования.

Список литературы

1. Прокументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск: Дельтаплан, 2002. Кн. 5. С. 4–16.
2. Прокументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. 2007. № 26. С. 170–174.
3. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающей школе / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. Томск: UFO-press, 2001. Кн. 3. 136 с.
4. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе. Томск: Дельтаплан, 2004. 311 с.
5. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 3 (13). С. 36–41.
6. Никитина Л. А., Поздеева С. И. Педагогическое наследие Г. Н. Прокументовой как ориентир для педагогической науки и практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып. 4 (10). С. 7–14.

Королева Дарья Борисовна, аспирант, старший преподаватель, Национальный исследовательский Томский государственный университет (ул. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050). E-mail: dariako@yandex.ru

Поздеева Светлана Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский государственный университет (ул. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050); Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: svetapozd@mail.ru

Материал поступил в редакцию 27.09.2016.

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH COLLABORATIVE ACTIVITY PEDAGOGY

D. B. Koroleva¹, S. I. Pozdeeva^{1,2}

¹ *National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation*

² *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

The article examines teaching methods aimed at developing students' intercultural communicative competence whilst studying interpretation using collaborative activity pedagogy developed by G. N. Prokumentova. A special attention is paid to description of three collaborative activity organization models (authoritative, leadership, partnership). Authoritative model corresponds to closed collaborative activity which depends solely on the educator without any go-aheadness of the learner; leadership model corresponds to "addressed" collaborative activity which implies a certain dialog between the educator and the learner, thus a certain independence of the learner; partnership model is associated with open collaborative activity involving a full-scale dialog between two equal partners - the

learner and the educator. The partnership model is presumed as the most effective way of forming students' intercultural communicative competence since it allows the partners to develop their own meanings, to grow personally and to encourage mutual personal enrichment. The educational experiment designed to develop intercultural communicative competence included different types of translation and interpretation exercises. These learning tasks were classified as either reproductive, constructive or creative which corresponds to three collaborative activity model types. The research has proved that the co-organisation of all three models with an emphasis laid to open (partnership) model has found to be the most effective way of developing students' intercultural communicative competence as well as their interpretation skills.

Key words: *intercultural communicative competence, interpretation, translation, translation pedagogy, collaborative activity pedagogy, collaborative activity model.*

References

1. Prozumentova G. N. *Pedagogika sovместnoy deyatel'nosti: smyslovye konteksty i obrazovatel'naya real'nost'* [Collaborative activity pedagogy: semantic contexts and educational reality]. *Shkola sovместnoy deyatel'nosti: razrabotka obrazovatel'nykh program v razvivaushcheysya shkole* [School of collaborative activity: development of educational programs in developmental school]. Tomsk, Del'taplan Publ., 2002, pp. 4–16 (in Russian).
2. Prozumentova G. N., Malkova I. Yu. Problema sub'ekta sovместnoy deyatel'nosti v obrazovatel'nom proektirovanii [The problem of collaborative activity subject in educational planning]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Psychological Journal*, 2007, № 26, pp. 170–174 (in Russian).
3. *Shkola sovместnoy deyatel'nosti: izmeneniye sodержaniya obrazovaniya v razvivayushchey shkole* [Collaborative activity school: the change in education content in developmental school]. Vol. 3, Tomsk, UFO-press Publ., 2001. 136 p. (in Russian).
4. Pozdeeva S. I. *Obrazovatel'noye sodержaniye sovместnoy deyatel'nosti v nachal'noy shkole* [Education content of collaborative activity in elementary school]. Tomsk, Del'taplan Publ. 311 p. (in Russian).
5. Pozdeeva S. I. Tipologiya urokov v kontseptsii pedagogiki sovместnoy deyatel'nosti [Lesson types in collaborative activity pedagogy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 3 (13), pp. 36–41 (in Russian).
6. Nikitina L. A., Pozdeeva S. I. Pedagogicheskoye naslediye G. N. Prozumentovoy kak orientir dlya pedagogicheskoy nauki i praktiki [The pedagogical heritage of G.N. Prozumentova as a benchmark for science and educational practice]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2015, vol. 4 (10), pp. 7–14 (in Russian).

Koroleva D. B., National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: dariako@yandex.ru

Pozdeeva S. I., National Research Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russia, 634050); Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: svetapozd@mail.ru