

СИСТЕМА КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Г. Тарева

Аннотация. Проблема интеграции культуры в систему обучения иностранному языку является одной из краеугольных в методике обучения иностранным языкам с конца XX в. За несколько десятилетий как в России, так и за рубежом накопилось немало сведений о статусе и роли культуры в лингвообразовательном пространстве, демонстрирующих поступательное развитие культурозначимой идеологии, зарождение и утверждение целостной культуросообразной лингводидактической парадигмы. Сегодня концепция обучения языку и культуре в их теснейшей неразрывной связи является общепризнанной. Она нашла свое воплощение как в нормативных образовательных установках, так и в разнообразнейших научных концепциях, стремящихся обозначить особые векторы взаимодействия языка и культуры в процессе иноязычного образования. Как следствие особого интереса к обозначенной проблематике в науке об обучении иностранному языку возникли разнообразные подходы, направленные на обоснование лингводидактических стратегий, которые основаны на взаимодействии в образовательном процессе языка и культуры. На сегодняшний день накоплены сведения о большом количестве культуросообразных подходов. К ним в отечественной лингводидактике относятся страноведческий, лингвострановедческий, лингвокультурологический, социокультурный, социолингвистический, поликультурный, межкультурный подходы. За рубежом исследуются такие подходы, как функционально-смысловой, культурно-сензитивный, транскультурный, этнографический. Имеющиеся сведения не подвергались систематизации и выявлению дифференцирующих признаков, отделяющих одно дидактическое направление от другого. Возникла необходимость систематизации культуросообразных подходов: выявления общих и дифференцирующих признаков. Предлагается описание данных подходов, предпринимается попытка установления таксономических отношений между ними, делаются выводы, обобщающие разрозненные сведения о сущности, особенностях и назначении подходов, дидактически интегрирующих язык и культуру.

Ключевые слова: язык и культура; культуросообразные подходы; система; лингводидактическая стратегия; этноцентризм; поликультурность.

Введение: культуросообразность в современном образовательном измерении

В последнее время термин «культура» и всевозможные с ним сочетания стали одними из самых востребованных в работах лингводидактического содержания. Принцип культуросообразности образования, провозглашенный еще Адольфом Дистервегом, переживает сего-

дня своеобразный период возрождения. В своем общепедагогическом и первоначальном значении данный принцип предполагает необходимость приобщения человека к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Он призван помочь человеку приспособиться к тем изменениям, которые постоянно происходят в нем самом и окружающем его мире, находить способы минимизации отрицательных последствий факторов неопределенности. Оставаясь долгое время методологически значимым, данный принцип влиял на систему образования практически образом, предопределяя смену ценностей, трансформацию целей и содержания, изменения в подходах, методах и приемах обучения и воспитания подрастающего поколения. В этом смысле он практически приравнивается к образовательной культуросообразной парадигме. Принцип культуросообразности служил и продолжает служить идее гармонизации образования и окружающего его культурно обусловленного пространства, идее детерминированности воспитания и обучения социокультурной средой государства, рассмотрения сферы образования как фактора стабилизации и развития этой среды.

Данное предназначение принципа культуросообразности не подвергается сомнению и сегодня. В то же время в связи с изменившейся геополитической ситуацией, расширением сфер и возможностей межличностного и межкультурного взаимодействия данный принцип начинает приобретать дополнительные нюансы значения, выходить за пределы приписанного ему изначально формата «образование ← культура», в котором культура влияет на образование, формируя его методологически значимые основания. Первое значимое изменение (развитие!) данного принципа, свойственное его интерпретации в последние десятилетия, обусловлено антропоцентрической направленностью науки об образовании, реализацией лично ориентированной образовательной парадигмы. Постановка человека (субъекта, личности, индивидуальности) в центр педагогического процесса повлияла на изменение (в значении расширения) постулатов принципа культуросообразности. Данный принцип стал рассматриваться с гуманистических позиций, значимой составляющей в нем становится человек как субъект культуры. Именно человек способен соединить в себе (в своей картине мира): а) традиционные, универсальные, «вечные» смыслы культуры; б) инновационные культурные данности, обусловленные постоянными изменениями в мире и социуме; в) «рожденные» от симбиоза (а) и (б) и «пропущенные» через индивидуальный образ окружающей действительности личностные культурные ценностные смыслы. В этом понимании культура «становится тем пространством существования, благодаря которому человек может стать человеком духовным» [1. С. 162].

В связи с произошедшими образовательными трансформациями формула принципа культуросообразности приобрела иной вид, двучлен «образование ← культура» стал трехчленом с более сложной конфигурацией взаимной зависимости его компонентов; при некотором упрощении данная формула выглядит следующим образом: «культура → образование → обучающийся». Таким образом, в современном образовательном пространстве принцип культуросообразности становится *лично-обусловленным*, что в содержательную сущность принципа привносит субъектно ценностные компоненты, а в понимание личности – культурно заданный вектор ее развития, означающий поиск путей ее самоопределения в культуре.

Второе весьма существенное дополнение, вносимое в исходное понимание принципа культуросообразности, связано с расширением границ образовательной ситуации: в эпоху глобализации во всех сферах развития и бытия государства и общества образование из локально специфичной, закрытой и замкнутой системы трансформируется в открытую, готовую к интеграции среду. Данное положение требует пояснений. При всей широте диапазона изначальной интерпретации принципа культуросообразности (когда образование и культура рассматриваются в своем обобщенном значении вне конкретизации условий, факторов, специфики окружающей действительности) данный принцип всегда ассоциировался с ситуацией образования, территориально «привязанной» к конкретной (родной) социокультурной среде. Именно в таком предназначении культура долгое время отражалась в нормативно задаваемых требованиях, фиксируемых в национальных стандартах, программах и иных документах для практически всех предметов общеобразовательной школы. Отчасти (в несколько меньшей степени по сравнению с основным образованием) культуросообразной спецификой были пронизаны и требования к высшему профессиональному образованию. Аккумулированно такая стратегия реализации принципа культуросообразности нашла свое выражение в высказывании Е.В. Бондаревской. Она называет культуру одной из базовых ценностей воспитания, отмечая при этом, что «в образовании создаются внешние и внутренние условия для развития ребенка и взрослого в их взаимодействии, а также в автономном режиме в процессе освоения ценностей культуры» [2. С. 24].

Современный межкультурный характер связей между государствами, необходимость подготовки подрастающего поколения к жизни в глобализирующемся мире заставляют пересмотреть спектр возможных действий принципа культуросообразности: из локально заданного – национально культурного – он начинает приобретать межкультурные очертания. Родная и иная культуры, находясь во взаимной зависимости (иное познается через свое, свое переоценивается через иное), обуславливают особое содержание образования, которое призвано реа-

лизовать на практике диалог культур, сделать его доминантой в сознании личности, познающей свою и иную культурные данности; в этом случае формула взаимодействия всех элементов системы линейно может выглядеть следующим образом: «культура 1 + культура 2 → образование → обучающийся». Одновременно обе культуры влияют на человека и вне собственно образовательного пространства (в пределах действия неформального (дополнительного) и информального образования). Обучающийся «овеществляет» культуру (родную и иную / иные) для себя, присваивая ее продукты как лично значимые, вводя их в свое индивидуально своеобразное пространство ценностных координат.

Отечественные культуросообразные подходы: единство или борьба противоположностей?

Современная интерпретация принципа культуросообразности широко востребована при рассмотрении проблем, связанных с *обучением иностранным языкам*. Факт проникновения культуры в процесс обучения иноязычному общению далеко не нов. Более того, он настолько утвердился в науке об обучении иностранному языку, что стал поистине непременным ее атрибутом: никто не оспорит сегодня значение обучения языку через культуру и культуре через язык. В науке существует даже ряд терминосочетаний, которые отражают существо такой неразрывной взаимной зависимости; примером могут служить формулировки «соизучение языка и культуры» (К. Крамш), «языкультура» (Е.И. Пасов), «la didactique des langues-cultures» (Ch. Puren). Идея проникновения культуры в методологию, идеологию и технологию иноязычного образования достигла своего апогея в теории Е.И. Пасова, представляющего иноязычную культуру как часть общей культуры человека, которую ученик усваивает в процессе коммуникативного иноязычного образования в аспектах познания, развития, воспитания и учения. Автор пишет, что «в иноязычной культуре как содержании иноязычного образования интегрируется все, чем ученик овладел в познавательном, развивающем, воспитательном и учебном аспектах» [1. С. 171]. Согласно такой культурно-онтологической точке зрения образовательная стратегия:

– оказывается пронизана «духом» культуры и подразумевает культурную доминанту в соотношении «язык–культура»;

– основана на постулате о том, что «деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагают овладение единством “язык-культура” (“языкультурой”))» [Там же. С. 190];

– утверждает «потенциальные возможности взаимозависимости языка, культуры, индивидуальности и деятельности» [Там же. С. 190–191];

– доказывает, что именно вхождение в мир иноязычной культуры может способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры [1. С. 193].

Реализации идеи обучения языку и культуре в отечественной лингводидактике способствуют *культуросообразные подходы*. В теории обучения иностранным языкам их немало, причем количество их растет столь стремительно, что наступила пора для дифференциации и таксономической классификации подходов, выявления критериев для их разграничения, выделения общего признака (каковым, по-видимому, должна выступить культура как главный признак принадлежности подхода к числу культуросообразных) и частного дифференцирующего признака. Проявляющий себя экстенсивный путь поиска оснований для сближения языка и культуры в образовательном процессе, к сожалению, не способствует разрешению ситуации, связанной с переосмыслением роли и значимости принципа культуросообразности в современном контексте иноязычного образования.

Страноведческий и лингвострановедческий подходы. Одной из первых в теории и методике обучения иностранным языкам концепций, интегрирующих в единое лингвообразовательное пространство язык и культуру, явилась теория страноведческого и лингвострановедческого подходов. Несмотря на то что в самом названии термин «культура» не находит своего выражения, в идеологии данных подходов язык и культура неотделимы: страноведческие факты сочетаются с языковыми явлениями; последние выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучающихся с новой для них (культурной) действительностью. При лингвострановедческом подходе «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе – накопительная), проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности и проводится аккультурация адресата» [3. С. 37]. По сути, данный подход являет собой лингводидактическое направление, в рамках которого в процессе обучения иностранному языку происходит акцентуация языковых единиц с национально-культурной семантикой (логоэпистем, безэквивалентной лексики, фоновых знаний, невербальных средств общения и т.д.). При оценке своеобразия данного подхода как культуросообразного можно заключить, что принципиальной его доминантой является формирование у обучающегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их страноведческой маркированности и, основываясь на данных проведенного анализа, выстраивать линии собственного речевого поведения. Вполне очевидна обучающая стратегия данного подхода, выражаемая в формуле «*овладение языком ↔ овладение фактами иной страны* (в области географии, политики, истории и т.д.)».

В контексте рассмотрения данной стратегии нельзя не отметить ее ограниченность с позиций сегодняшних вызовов, стоящих перед иноязычным образованием, ограниченность, связанную с тем, что «усвоение страноведческой информации в ситуациях повседневного общения носителей изучаемого иностранного языка (как это делается в некоторых учебниках) не ведет к автоматическому пониманию другой культуры (а значит, и другого языка) и успешному взаимопониманию между общающимися» [4. С. 10]. В связи с этим возникает опасность увлечения «страноведенизацией» – процессом, который предполагает простое расширение коммуникативной компетенции за счет элементов страноведения, такое расширение способно привести к вытеснению из учебного процесса индивидуального восприятия чужого. Страноведение представляет типичное в общем явлении (культуре), а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого и не ограничивает его лишь функцией представителя своей культуры [Там же].

Лингвокультурологический подход. Сходной с лингвострановедческой является лингвокультурологическая обучающая стратегия, которая нацелена на обогащение студентов знаниями в области системы культурных ценностей, выраженных в языке [5]. В отличие от лингвострановедения объектом изучения лингвокультурологии являются не факты страноведческого характера, а фоновые знания жителей этой страны, представленные в их языковом и когнитивном сознании. Данные знания связаны с религией, культурой, обычаями и бытом, иными словами, с тем, что делает носителя языка представителем именно данной культуры. Хранителями культурно значимой информации являются: безэквивалентные языковые единицы, прежде всего лексика – главное «вместилище» фоновых знаний (реалии, лакуны, фоновая лексика, культураны, лингвокультураны); пословицы, поговорки, афоризмы, назначение которых заключается в кратком выражении национальных ценностей народа, говорящего на данном языке; речевой этикет, отражающий национально специфичные и социально обусловленные правила поведения в процессе взаимодействия с представителем иного лингвосоциума; эталоны, стереотипы, символы, а также паралингвистические средства, принятые в инофонной культуре, и т.п.

Лингвокультурологический подход в методике обучения языку дает возможность интерпретировать языковую семантику как результат культурного опыта, т.е. «видеть языковую единицу в качестве не только репрезентанта конкретного языкового уровня, обладающего характерными грамматическими признаками, но и – прежде всего! – единицы культурной памяти народа» [6. С. 36]. Данный подход способствует познанию системного характера лингвокультурологических закономерностей, обеспечивает систематизацию форм зависимости языка от культурных факторов, признание языка как феномена культуры. Такое

познание обучающимся глубинных процессов, предусматривающее постижение особенностей культурно-исторической среды, национальной специфики языковой картины мира, безусловно, повышает эффективность овладения языком как средством коммуникации.

Анализ своеобразия данного подхода позволяет заключить, что его доминантой является формирование у обучающегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их культурологической маркированности, результаты такого анализа обеспечивают полноценный характер иноязычного общения. В отличие от лингвострановедческой стратегии, лингвокультурологический подход задает параметры для особой обучающей стратегии, выражаемой в формуле «*овладение языком ↔ овладение фактами иной культуры*».

Социокультурный подход. В сопоставлении с вышеописанными подходами, являющимися близкородственными, особым содержанием характеризуется подход, призванный акцентировать внимание на социокультурном фоне иноязычного общения. По своим целевым установкам социокультурный подход ориентирован на «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия» [7. С. 62]. Данный подход является культуроведчески ориентированным, а это, по словам автора, означает, что он:

- нацелен на изучение общетеоретических основ поликультурного развития человека в процессе со-изучения языков и культур;

- сконцентрирован на ценностно-ориентационном содержании культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков и исследует факторы и диапазон социализирующего воздействия всех участников педагогического общения друг на друга в условиях языкового образования;

- предполагает необходимость применения принципов культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков с учетом социокультурного контекста изучения родного и иностранных языков в конкретной стране, национальных приоритетов и национального наследия в области образования, мировых тенденций в развитии языкового (в том числе поликультурного) образования;

- направлен на изучение степени и содержания лингвокультурологического насыщения учебного общения в зависимости от варианта изучения языка, степени интенсивности историко-культурного и культурно-языкового взаимодействия между носителями родной и неродной культуры / культур, уровня общекультурного и коммуникативного развития индивида;

- предлагает технологию экспертного социокультурного анализа учебной литературы как инструмента моделирования учебного культурного пространства на предмет прогнозирования ее социализирующих свойств [8].

Таким образом, социокультурный подход нацелен на построение многоуровневой модели культуроведческого образования и самообразования средствами со-изучаемых языков, а также технологий социокультурного образования средствами иностранных и других изучаемых языков. Дидактическая модель при этом строится на основе контрастно-сопоставительного со-изучения культур и цивилизаций в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимовлияния [9]. Сказанное позволяет выявить доминанты обучающей стратегии социокультурного подхода: в кратком виде она выражается следующим образом: *«овладение языком / языками в процессе контрастно-сопоставительного со-изучения культур»*.

Поликультурный подход. Определенного рода продолжателем традиций социокультурного подхода является поликультурный подход, в котором идея культурного разнообразия становится ключевой и системообразующей. В этом случае процесс обучения и воспитания в рамках предмета «иностраный язык» предусматривает привитие обучающимся системы разнообразных и взаимодействующих культурных ценностей. Предполагается обучение «культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков» [10. С. 98]. Такой подход позволяет обеспечить формирование представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, расширение социокультурного пространства обучающихся и определение их места в нем. Особое внимание в поликультурном образовании должно отводиться репрезентации вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта с целью формирования у обучающихся «представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков» [Там же. С. 98–99]. Анализ поликультурного подхода позволяет кратко сформулировать его генеральную обучающую стратегию – *«овладение знаниями о культурном разнообразии стран изучаемых языков»*; данная стратегия призвана обеспечить формирование умений взаимодействовать с представителями разных сообществ и культур.

Социолингвистический подход. Данный подход делает акцент на осознании социолингвистических параметров общения, обусловленных вариативностью языка. Он устанавливает связь между социальными характеристиками участников общения и выбором ими языковых средств для достижения коммуникативного намерения. Именно проблемы языка и общества (социальное расслоение и региональная вариативность языка и др.), ключевые для социальной лингвистики, обусловили новые ориентиры в решении задач обучения иностранному языку. К таким ориентирам следует отнести следующие положения:

– в силу своей социальной природы язык, по мнению социолингвистов, существует в виде разнообразных форм, так же как и общество существует в виде различных социальных групп;

– социальное явление находит отражение в фонетических, лексических и грамматических особенностях речи представителей различных слоев;

– связь между социальными характеристиками коммуникантов и их речевым поведением является неотъемлемым компонентом полноценного общения.

С учетом данных положений социолингвистический подход нацелен на формирование у обучающегося индивидуальной способности, которая складывается, во-первых, из его знаний о правилах использования языка в определенном социуме (речевого этикета), во-вторых, из умений и навыков, позволяющих ориентироваться в социальном контексте коммуникации и варьировать собственное речевое поведение в зависимости от параметров ситуации (Ю.А. Сеница, Ю.В. Манухина, В.Е. Лапина). Ведущая обучающая стратегия данного подхода заключается в следующем – *«обучение вариантам языка на основе учета социального контекста общения»*.

Межкультурный подход. При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые, поскольку они были присвоены на ранних фазах социализации. Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры. Таким образом, картина мира обучающегося развивается благодаря постижению как иной, так и собственной культуры, это обеспечивает возможность вторичной социализации в ходе межкультурного взаимодействия. Этот процесс требует абстрагирования от давних привычек и смены представлений о допущениях и ограничениях в составе собственной системы установок. Необходимы осознание и использование новых возможностей, а также понимание иных правил взаимодействия. Такое понимание требует от обучающегося серьезных усилий, связанных с принятием инокультурных особенностей восприятия, мышления, суждения и образа действия. Межкультурная стратегия обучения иностранным языкам предполагает *равноправное положение двух культур, участвующих в межкультурном общении*. Усвоение фактов иной культуры осуществляется в следующем направлении: знакомство с фактом иной культуры → перенос его в родную культуру и осознание ее особенностей → переоценка факта родной культуры → постижение с этих позиций явления иной культуры → переоценка факта

иной культуры. Конечной целью такой сложной когнитивной и познавательной деятельности является присвоение явления иной культуры, которая многократно (на разных уровнях переосмысления) пропускается через родную культуру обучающегося [11].

Представленные подходы в целом отражают ту многоцветную палитру культуросообразных ориентаций, которая на сегодняшний день определяет основные направления в обучении языку и культуре в различных образовательных условиях и на разных уровнях образовательной системы. Множественность подходов отнюдь не означает их избыточности в лингводидактике, поскольку, как было показано, каждое из направлений имеет свою ценностную специфику и формирует особую дидактическую стратегию.

Анализ подходов позволяет систематизировать их по разным критериям:

– *с точки зрения культурной доминанты*: наиболее культурно «насыщенными» являются лингвокультурологический, социокультурный, поликультурный и межкультурный подходы, наименее – страноведческий, лингвострановедческий, социолингвистический; последние в центр обучающей системы ставят язык, формы, варианты, способы реализации которого обусловлены разнообразными факторами, в том числе культурного характера;

– *с точки зрения «монологичности / диалогичности» культур*: полноценному диалогу культур, в формате которого обе культуры функционируют как полноправные, способствует исключительно межкультурный подход; остальные подходы акцентируют более всего культуру страны изучаемого языка, родная культура при этом выступает в качестве средства проникновения в иное лингвокультурное пространство, источника переноса или интерференции;

– *с точки зрения монокультурности / поликультурности*: по данному признаку к монокультурным (с ориентацией только на одну культуру) относятся страноведческий, лингвострановедческий, лингвокультурологический, социолингвистический подходы; ориентация на две культуры и более предполагается в концепциях социокультурного, поликультурного и особенно межкультурного подходов;

– *с точки зрения социальной маркированности*: социальная природа общения в большей степени принимается во внимание в социолингвистическом и социокультурном подходах, остальные направления базируются на учете культурно значимых обстоятельств взаимодействия партнеров по коммуникации.

Итак, краткий обзор имеющихся отечественных концепций позволяет заключить, что культуросообразные подходы, вошедшие в тезаурус отечественной лингводидактики, представляют собой в целом достаточно гармоничную научную область, имеющую свою предмет-

но-объектную специфику. Объединяющим признаком для данных подходов становится проявляемая в процессе обучения синергия изучаемого языка и культуры. Дифференцирующие признаки демонстрируют себя на уровне «удельного веса» одного из взаимосвязанных компонентов (имеет место наибольшая акцентуация либо языка – лингвострановедческий и лингвокультурологический подходы, либо культуроведения – социокультурный, поликультурный подходы). Отличительным также является характер явлений, подлежащих учету при построении лингводидактических стратегий: страноведческие факты – для лингвострановедческого подхода; культурологические факты на уровне национальной ментальности, картины мира – для лингвокультурологического; социокультурный контекст с социализирующим потенциалом – для социокультурного; вариативность культур – для поликультурного; диалог культур – для межкультурного подхода.

Подытоживая, следует признать, что культуросообразные подходы, функционирующие в контексте отечественной лингводидактики, формируют единую систему, координируя друг с другом на правах ориентации на учет при обучении культурно значимых факторов общения. Подходы не конкурируют друг с другом, поскольку каждый имеет особую дидактическую специализацию. Их сосуществование полностью вписывается в пространство лингводидактики постнеклассического периода развития, предполагающего нестабильность, нелинейность изучаемых объектов, направленность на процессы высокой социально-практической ориентации, вариативность, полиподходность, чрезвычайно широкую междисциплинарность, многомерность и полихромность знания новой формации [12].

Зарубежные культуросообразные подходы: от этноцентризма к межкультурности

В плане представления многообразия культуросообразных подходов к обучению иностранным языкам следует остановиться на анализе направлений, предлагаемых в зарубежной лингводидактике. В обобщенном виде зарубежные культуроориентированные подходы можно представить в динамике развития идеи «от этноцентризма к межкультурности». Этноцентризм предполагает предпочтение своей этнической группы, проявляющееся в восприятии и оценке жизненных явлений и других народов сквозь призму своих традиций и ценностей [13. С. 478]. Такое отношение к «иному» рассматривается как фактор, препятствующий межкультурному общению, поскольку собственная культура расценивается как единственно правильная, превосходящая все другие, которые таким образом недооцениваются.

В зарубежной лингводидактике первым проявлением этноцентристки ориентированного направления в обучении иностранным языкам явился *функционально-смысловой подход* (Functional-Notional Approach), который в 70-х гг. XX в. послужил основанием для радикальных изменений в обучении иностранным языкам, в частности английскому языку как иностранному. Согласно этому подходу, при обучении начал использоваться «культурный компонент» для выражения посредством языка прагматических функций и смыслов: обучающиеся присваивали культурные факты, свойственные стране изучаемого языка. С учетом специфики культурно значимой составляющей функционально-смыслового подхода в обучении иностранным языкам становится понятна близость данного направления лингвострановедческому и лингвокультурологическому подходам, разработанным в русле отечественной методической науки (см. выше). Недостатком функционально-смыслового подхода, как выразилась К. Крамш, является его этноцентризм, предполагающий отсутствие должного внимания к фактам родной культуры обучающихся. Такой подход способен привести к своего рода «лингвистическому империализму» (linguistic imperialism), т.е. к утверждению превосходства одного языка над другим, одной культуры над другой [14. С. 87].

Прямо противоположное проявление этноцентризма отмечается в направлении, совокупно отражающем доминирование влияния родной культуры обучающегося при овладении им языком и культурой иного лингвосоциума. Так, немецкие методисты Е. Kiel, В. Sandhaas, I. Zacharaki, выявляя тенденции культурного неравенства при обучении иностранным языкам в естественном языковом окружении, заявляют о приверженности обучающихся нормам и ценностям родной культуры. Такой этноцентризм, с их точки зрения, является неизбежным, и его необходимо учитывать в процессе овладения иной культурой. Первое взаимодействие с совершенно незнакомой культурой зачастую приводит к полному непониманию, протесту, отклонению иных культурных норм, что определяется учеными как «культурный шок» (culture shock) (F. Voas, K. Oberg). В связи с этим при анализе взаимодействия между культурами возникает опасность возникновения стереотипов и предубеждений.

Как отмечают ученые, две культуры и их представители тем более чужды по отношению друг к другу, чем сильнее различаются сферы и формы их жизни. «Чуждое», таким образом, рассматривается как категория, противоположная «своему». Это приводит к негативной оценке других людей как чужих. Главный критерий правильного понимания отношений между «своим» и «чужим», по мнению ученых, заключается в том, чтобы рассматривать их не как категории, враждебные друг другу, а как взаимовлияющие, дополняющие друг друга данности.

С точки зрения этноцентристской выраженности нельзя не упомянуть *культурно-сенситивный подход*. Он основан на кросс-культурной сенситивности (cross-cultural sensitivity), предполагающей «осознание различий между культурами, преодоление отрицательных стереотипов в межкультурной коммуникации» [13. С. 361]. Данное понятие призвано обозначить «способность индивида понимать и принимать другие культуры, не перенося на них собственные культурные ориентации» [Там же]. Развитие культурно-сенситивного подхода связано с переходом от полного отрицания культурных различий до признания и одобрения этих различий и способности в данных условиях сохранить свою идентичность, то сливаясь с независимыми культурными реальностями, то отделяясь от них.

В контексте рассмотрения этноцентристских воззрений на обучение иностранным языкам интересно остановиться на осмыслении сущности провозглашаемого за рубежом *транскультурного образования* (transcultural education), нацеленного на формирование транскультурной компетенции (transcultural competence) [15]. Такой тип образования обращается к надкультурному. Здесь во внимание принимается такое понимание транскультуры, согласно которому утверждается новая сфера культурного развития, происходящего за границами сложившихся национальных, расовых, гендерных и профессиональных культур [13. С. 419]. Обучающийся видит обе культуры как бы «сверху»: он ушел из-под власти своей культуры, преодолел необъективность оценки чужой культуры и не пытается найти компромисс между культурами [16. С. 247]. При таком понимании транскультурные образовательные стратегии ориентированы на развитие общечеловеческих универсальных элементов, таких как мир, правосудие, защита окружающей среды и пр.

При наличии определенных достоинств данный подход к образованию имеет целый ряд ощутимых недостатков. Согласно его установкам мир представляется единообразным, в то время как в действительности он многополярен и разнороден. Из виду упускается специфическое социальное и культурное своеобразие человека. Вполне очевидно, что в процессе культууроориентированного образования обучающиеся, выходя за пределы собственной культуры, «ни в коем случае не “уходят” из нее, присваивая другую культуру, копируя ее и отказываясь от своей, т.е. не происходит процесса аккультурации или ассимиляции, забвения собственной культуры» [4. С. 11]. Интересно заметить, что транскультурное образование, казалось бы, препятствуя этноцентризму, способно, тем не менее, провоцировать проявления «культурного империализма», когда западный мир стремится навязать свои ценности другим странам. Еще одна опасность транскультурного образования – опасность застоя. При таком подходе игнорируются постоянно протекающие процессы социальных изменений.

В противовес этноцентристским направлениям в обучении иностранным языкам в зарубежной лингводидактике предлагается *этнографический подход*. Основоположники данного подхода (М. Вугат, G. Zarate, С. Gramsch) придерживаются мнения о том, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению какими-то фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям, которые отличаются непредсказуемостью, непредвиденностью. В рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Самостоятельное исследование (возможно, совместное с преподавателем) и интерпретация «чужой» культуры позволяют обучающимся рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать с точки зрения стороннего наблюдателя. Благодаря использованию этнографического подхода можно установить уникальное значение конкретного события, развивая представления о некоторой культуре индуктивным путем, индивидуализировать значение происходящего, соизмерив его с личностями участников и реальными обстоятельствами, и выработать готовность к восприятию не встречавшихся ранее обстоятельств, обратиться обучающимся к собственной культуре и помочь глубже понять ее.

Несмотря на признание значимости этнографического подхода за рубежом, стремление соединить, синтезировать этнографическое и социокультурное направления в обучении иностранным языкам [18], а также этнографический и коммуникативный подходы к обучению [19], в отечественной методической науке данная лингводидактическая стратегия исследуется в незначительной степени. Как можно предположить, это связано с рядом объективных причин. К ним, в частности, можно отнести отсутствие условий «вовлеченного» наблюдения (когда обучающийся является непосредственным участником событий и исследователем их этнокультурной специфики), а также незнание и неспособность применить различные методы этнографического исследования (интервьюирование, определение значений и их верификация и др.). Тем не менее этнографический подход интересен с точки зрения выявления обучающей стратегии, обусловленной его спецификой. Она может быть кратко выражена в следующем виде: *«овладение языком и культурой сквозь призму своей культуры»*.

Межкультурная направленность обучения иностранным языкам – особое направление в зарубежной лингводидактике. Его становление увязывается с именами немецких исследователей (Т. Baumer, Н. Christ, Е. Kiel, А. Knapp-Potthoff, К. Knapp, G. Neuner, Н. Hunfeld, В. Sandhaas, G. Trautmann, L. Volkman, G. Winter, U. Zeuner), которые активно критикуют культуризм, обусловленный влиянием на обучающегося

родной культуры. Такой этноцентризм, с их точки зрения, является неизбежным, и задача состоит в том, чтобы учитывать его в процессе овладения иной культурой. Одновременно зарубежные ученые говорят о том, что знание своей культуры в ее сопоставлении с культурой иного лингвосоциума становится глубоко осознанным и многогранным. Об этом, в частности, пишет П. Кайконнен: «При изучении иностранного языка и присвоении особенностей чужого поведения обучающийся расширяет свою картину мира в двух направлениях. Одновременно с приобретением знаний и способностей в области иностранного языка он осознает особенности своего родного языка и собственной культуры, до сих пор не осознаваемые; это то, что он присвоил на ранних фазах социализации и что он использует по сложившейся привычке. Чужой язык и культура действуют как зеркало, которое отражает неосознаваемые особенности родного языка и собственной культуры. Таким образом, картина мира обучающегося развивается благодаря постижению как иной, так собственной культуры, это обеспечивает возможность социализации в ходе межкультурного взаимодействия» [20. С. 44].

Учет фактора влияния иной культуры провозглашается и в научных работах французских исследователей (P. Blanchet, C. Camilleri, C. Clanet, G. Zarate). Создано немало учебников, авторы которых заявляют о приверженности положениям межкультурного подхода в обучении французскому языку как иностранному. Анализ таких учебников наглядно показывает, что, несмотря на заявление о равноправии культур, важности учета «первичной» культурной идентичности обучающихся, учебные материалы в большей степени ориентированы на поддержание идеи продвижения культуры страны изучаемого языка – Франции и франкоязычных стран (подробный анализ учебников представлен в [21]).

Обобщая сведения о культуросообразных подходах, исследуемых в зарубежном научном пространстве, следует сделать вывод о том, что ученые стремятся идти по пути преодоления этноцентристских воззрений на процесс обучения иностранному языку, обосновывают необходимость преодоления объективно возникающего дисбаланса культурных данностей. Тем не менее эти идеи далеки от реализации. Необходима последовательная работа по преодолению противоречия между направленностью теории обучающих стратегий на паритетность культур (родной и иной) в процессе обучения иностранному языку и отсутствием технологий обеспечения данной направленности в практике.

Заключение

Проведенный анализ культуросообразных подходов к обучению иностранным языкам, действующих в России за рубежом, показал неуклонный рост интереса к вопросу освоения культуры в процессе овладения иностранным языком. Культурно значимые факты, явления,

события, проявляясь в языке и через язык, составляют значимую часть содержания обучения, влияют на целеустанавливающие ориентиры и задают тональность в разработке обучающих стратегий. По своей сути культуросообразные подходы, взятые в совокупности, образуют единое синергичное по природе образовательное пространство. Движение научной мысли при этом ведется в одном направлении как в России, так и за рубежом. Доказывается чрезвычайная значимость языка и культуры в процессе иноязычного образования. Четко проявляется стремление к преодолению этноцентризма и монокультурного центризма. Проявляет себя интерес к установлению паритетных отношений между осваиваемой культурой и родной культурой обучающегося. Очевидно, что именно с углублением данной образовательной стратегии будет связано последующее развитие лингводидактики на всех уровнях методической системы: в области целей, содержания, принципов, методов, приемов, форм и средств обучения иностранному языку.

Возникли все предпосылки для того, чтобы предотвратить недостатки подходов лингвокультурной ориентации и утвердить стройную концепцию, согласно которой две взаимодействующие культуры являются собой равнозначные ценности для обучающегося: во взаимном пересечении они поддерживают друг друга и позволяют построить истинный диалог культур. Подобная концепция полностью отвечает вызовам времени, связанным с провозглашением тенденций поликультурности и многоязычия.

Литература

1. **Пассов Е.И.** Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. Кн. 1. 543 с.
2. **Бондаревская Е.В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М. ; Ростов н/Д, 1999. 560 с.
3. **Верецагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1990. 246 с.
4. **Бердичевский А.Л., Гиниатуллин И.А., Лысакова И.П., Пассов Е.И.** Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. М. : Рус. яз. Курсы, 2011. 184 с.
5. **Воробьев В.В.** Лингвокультурология. М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2008. 336 с.
6. **Красных В.В.** Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М. : Гнозис, 2002. 181 с.
7. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
8. **Сафонова В.В.** Межкультурный диалог; методический вызов, проблемы и перспективы развития в языковой педагогике // Языки в современном мире : материалы X Междунар. конф. / отв. ред. Л.В. Полубиченко. М. : КДУ, 2012. С. 48–59.
9. **Сафонова В.В.** Культуроведческий ракурс современного языкового образования // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 2 (2). С. 26–46.

10. *Сысоев П.В.* Языковое поликультурное образование в XXI веке // *Язык и культура*. 2009. № 2 (6). С. 96–110.
11. *Тарева Е.Г.* Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // *Язык. Культура. Коммуникация*. Н. Новгород, 2011. С. 237–244.
12. *Тарева Е.Г.* Эволюция лингводидактики: от классического к постнеклассическому измерению // *Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания* : материалы второй науч.-практ. конф. / отв. ред. Д.А. Крячков. 2015. С. 239–244.
13. *Жукова И.Н., Лебедько М.Г., Прошина З.Г., Юзефович Н.Г.* Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М.Г. Лебедько, З.Г. Прошиной. М. : Флинта: Наука, 2013. 632 с.
14. *Kramsch C.* The cultural component of language teaching // *Multiculturalism and language learning. Language, Culture and Curriculum. Special issue*. 1995. № 8 (2). P. 83–92.
15. *Meyer M.* Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners // *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. P. 136–158.
16. *Neike W.* Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag. Opladen Leske + Budrich, 2000. 260 p.
17. *Byram M., Zarate G.* The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Strasbourg : Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. 120 p.
18. *Boyer H.* Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE International, 1990. 240 p.
19. *Corbett J.* An Intercultural Approach to English Language Teaching (Language for Intercultural Communication and Education). Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd., 2003. 216 p.
20. *Kaikkonen P.* Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches lernen im Spannungsfeld // *Europakompetenz – durch Begegnung lernen* / hrsg. von A.H. Hilligus, M.A. Kreienbaum. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, 2007. P. 35–64.
21. *Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V.* Intercultural Content of a Foreign Language Textbooks: Concept, Texts, Practices // *XLinguae*. 2017. Vol. 10, № 3. P. 246–255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20

Сведения об авторе:

Тарева Елена Генриховна – профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой французского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: elenatareva@mail.ru.

Поступила в редакцию 27 ноября 2017 г.

THE SYSTEM OF CULTURE-BASED APPROACHES TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tareva E.G., Ph.D., Ed.D., Head of the Department of French and Linguodidactics, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: elenatareva@mail.ru.

DOI: 10.17223/19996195/40/22

Abstract. The problem of integration of cultural in the system of a foreign language teaching has been one of the cornerstones in the methodology of foreign language teaching since the end of the twentieth century to the present day. For several decades, both in Russia and abroad, a lot of information has been accumulated on the status and role of culture in language education sphere, demonstrating the progressive development of a culturally significant ideol-

ogy, the emergence and adoption of a holistic, culturally appropriate linguodidactic paradigm. Today the concept of teaching language and culture in their closest inseparable connection is universally recognized. This has found its embodiment both in regulatory educational instructions as well as in a variety of scientific concepts that seek to identify specific vectors of interaction between language and culture in the process of foreign language education. As a consequence of the special interest in this problem various approaches have emerged, aimed at substantiating linguodidactic strategies, which are based on interaction in the educational process of language and culture. Nowadays we have accumulated information about a large number of culture-based approaches. In Russian linguodidactics there are such approaches as country studies, linguoregional, linguocultural, sociocultural, sociolinguistic, multicultural, and intercultural studies. Abroad, such approaches as functional-semantic, cultural-sensory, transcultural, ethnographic are explored. The available information was not systematized with revealing of differentiating features separating one didactic direction from another. There is a need to systematize culture-based approaches: to identify integral and differentiating features. The article suggests a description of culture-based approaches, an attempt is made to establish taxonomic relations between them, conclusions are drawn summarizing the disparate information about the essence, features and purpose of approaches that didactically integrate language and culture.

Keywords: language and culture; culture-based approaches; system; linguodidactic strategy; ethnocentrism, multiculturalism.

References

1. Passov E.I. (2010) Metodika kak teorija i tehnologija inozjazychnogo obrazovanija [Methodology as theory and technology of foreign language education]. 1. Elec: EGU im. I.A. Bunina.
2. Bondarevskaya E.V. (1999) Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teorijah i sistemah vospitanija [Pedagogy: personality in humanitarian theories and educational systems]. Moscow. Rostov-na-Donu.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. (1990) Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo [Language and culture: Linguoregional studies in teaching Russian as a foreign language]. 4-e izd., pererab. i dop. Moscow: Russkij jazyk.
4. Berdichevsky A.L., Ginniatullin I.A., Lysakova I.P., Passov E.I. (2011) Metodika mezhkul'turnogo obrazovanija sredstvami russkogo jazyka kak inostrannogo [Methodology of intercultural education by means of Russian as a foreign language]. Moscow: Russkij jazyk. Kursy.
5. Vorobiev V.V. (2008) Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]. Moscow. Izd-vo Rossijskij un-t druzhby narodov.
6. Krasnikh V.V. (2002) Jetnopsiholingvistika i lingvokul'turologija [Ethnopsychology and linguoculturology]. Moscow: Izd-vo Gnozis.
7. Safonova V.V. (1996) Izuchenie jazykov mezhdunarodnogo obshhenija v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. [Learning languages of international communication in the context of dialogue of cultures and civilizations]. Voronezh: Istoki.
8. Safonova V.V. (2012) Mezhkul'turnyj dialog; metodicheskij vyzov, problemy i perspektivy razvitiya v jazykovoj pedagogike [Intercultural dialogue: methodological challenge, problems, and perspectives of development in language didactics]. Jazyki v sovremennom mire. – Languages in modern world: Materialy X mezhdunarodnoj konferencii. Moscow: KDU. pp. 48-59.
9. Safonova V.V. (2013) Kul'turovedcheskij rakurs sovremennogo jazykovogo obrazovanija [Cultural aspect of modern language education]. Uchenye zapiski nacional'nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki – Memoires of the National Society of Applied Linguistics. 2(2). pp. 26-46.

10. Sysoev P.V. (2009) Jazykovoe polikul'turnoe obrazovanie v XXI veke [Language multicultural education in the XXI century]. *Jazyk i kul'tura – Language and Culture*. 2. pp. 96-110.
11. Tareva E.G. (2011) Mezhekul'turnyj podhod k podgotovke sovremennykh lingvistov [Intercultural approach in education of modern linguists]. *Jazyk. Kul'tura. Kommunikacija – Language. Culture. Communication*. Nizhnij Novgorod. pp. 237–244.
12. Tareva E.G. (2015) Jevoljucija lingvodidaktiki: ot klassicheskogo k postneklassicheskomu izmereniju [Evolution of linguodidactics: from classical to post- nonclassical measurement]. *Magija INNO: novoe v issledovanii jazyka I metodike ego prepodavanija – Magic of INNO: innovation in the research of language and methods of its teaching*. Materialy vtoroj nauchno-prakticheskoj konferencii; otv. Red. D.A. Krjachkov. pp. 239–244.
13. Zhukova I.N., Lebedko M.G., Proshina Z.G., Uzefovich N.G. (2013) Slovar' terminov mezhekul'turnoj kommunikacii [The Dictionary of Intercultural Communication Terms]. Pod red. M.G. Lebed'ko i Z.G. Proshinoj. Moscow: FLINTA: Nauka.
14. Kramsch C. (1995) The cultural component of language teaching. In M. Bensoussan, I. Kreindler & E.M. Aogain (Eds). *Multiculturalism and language learning*. Language, Culture and Curriculum, Special Issue. 8(2). pp. 83-92.
15. Meyer M. (1991) Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners. D. Buttjes & M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 136–158.
16. Neike W. (2000) *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag*. Opladen Leske + Budrich.
17. Byram M., Zarate G. (1997) *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. – Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation.
18. Boyer H. (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. M. Butzbach-Rivera, M. Pendanx. Paris: CLE International.
19. Corbett J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language Teaching (Language for Intercultural Communication and Education)*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
20. Kaikkonen P. (2007) *Interkulturelles Lernen in einem multikulturellen Europa – Fremdsprachliches lernen im Spannungsfeld // Europakompetenz – durch Begegnung lernen / hrsg. von A.H. Hilligus, M.A. Kreienbaum*. – Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills. pp. 35-64.
21. Tareva E.G., Shchepilova A.V., Tarev B.V. (2017) Intercultural Content of a Foreign Language Textbooks: Concept, Texts, Practices // *XLinguae*. Vol. 10. 3. pp. 246-255. DOI: 10.18355/XL.2017.10.03.20

Received 27 November 2017