

## МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

### Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© 2001 г. Л.Г. Кузьмина, Е.В. Кавнатская

*Воронежский государственный университет*

На различных этапах развития методики обучения иностранным языкам (ИЯ) как в России, так и за рубежом, в зависимости от конкретных социально-экономических условий и доминирующих педагогических идей, существовали разнообразные подходы к решению проблем обучения ИЯ. Сторонники каждого из них подчеркивали преимущество одних и доказывали несостоятельность других, находясь в постоянном поиске путей повышения эффективности процесса обучения ИЯ.

Вслед за британским методистом Эдвардом Энтони, подход к обучению ИЯ обычно определяется как реализация “совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о природе языка и процессе овладения им” [16; перевод наш - Л.К., Е.К.]. В отечественной литературе данное понятие трактуется также как стратегия обучения, в отличие от метода (иногда отождествляемого с подходом в зарубежной методике), представляющего собой тактическую модель процесса обучения [4, 34].

В то же время, нельзя не согласиться с И.А. Зимней, что понятие “подход к обучению” шире, многозначнее. Это а) мировоззренческая категория, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания; б) глобальная и системная организация и самоорганизация, включающая все его компоненты [3, 75]. Думается, что именно в силу многомерности самого понятия в настоящее время в методической литературе можно встретить описание самых различных типологий подходов к

обучению ИЯ<sup>1</sup>. Однако, ни одна классификация не отражает реальной практики преподавания ИЯ в России и в мире, в которой в последние годы нашли воплощение такие, ставшие сегодня уже аксиоматичными положения, как необходимость освоения языка и культуры, зависимость целей обучения ИЯ от социального заказа общества и социокультурного контекста обучения и изучения ИЯ [10].

Именно поэтому, представляется целесообразным рассмотреть современные **культуроведческие** подходы к обучению ИЯ, в которых стратегия методического поиска ориентирована как раз на необходимость учета данных положений. К ним относятся следующие подходы:

- лингвострановедческий [2; 14; 15];
- коммуникативно-этнографический [17; 18; 19];
- социокультурный [8; 9; 10; 21].

Остановимся на характеристике каждого из них.

**Лингвострановедческий подход.** Основателями данного подхода Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль, насчитывающая не одно десятилетие в про-

<sup>1</sup> Среди них можно назвать, например, типологии М.Н. Вятютнева (грамматический, прямой, бихевиористский, чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный), построенную с учетом большого числа лингвистических и психологических факторов (Вятютнев М.Н.); И.Л. Бим (комплексный, дифференцированный, индивидуальный), описанную с позиции дидактики (Бим И.Л.); типологию Капитоновой Т.И., Щукина А.Н., в основе которой лежит критерий сознательности или интуитивности процесса овладения ИЯ или их комбинации (интуитивный, сознательный, коммуникативно-деятельностный) [4].

шлом<sup>2</sup>, о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка [2]. Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно, т.к., как подчеркивает Г.Д. Томахин, это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью [15].

Таким образом, к традиционно выделяемым в методике обучения ИЯ аспектам основоположниками лингвострановедения был добавлен еще один - лингвострановедческий, который был определен авторами как "аспект преподавания ИЯ, в котором с целью обеспечения коммуникативности обучения и для решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводи-дактически реализуется кумулятивная функция языка (иначе - накопительная или культураносная, проявляющаяся в способности языка не просто передавать некоторое сообщение, но и отражать, фиксировать и сохранять информацию о постигнутой человеком действительности) и проводится аккультурация адресата" [2].

Предметом лингвострановедения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В рамках описываемого подхода главным источником лингвострановедческой информации был признан лексический состав языка. Поэтому основное внимание исследователей было уделено национально-культурной семантике слов, изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой и терминологической лексики, фразеологизмов и афоризмов, в которых, по мнению лингвистов, и "скрыта" национально-специфическая информация. Знаменательным явилось разделение понятий безэквивалентной (т.е. не имеющей понятийных

соответствий в других языках и не семантизируемой с помощью перевода) и фоновой лексики (т.е. неполноэквивалентной, частично совпадающей и частично расходящейся в фоновых долях значения с понятийным эквивалентом). При этом, описание языковых единиц осуществлялось в общем комплексе с изучением представлений определенного народа об обозначаемом этой лексической единицей предмете на фоне всего культурно-исторического наследия данного культурного сообщества [2].

Особое место в обучении ИЯ в рамках рассматриваемого подхода было отведено "специфическим" лингвострановедческим текстам, вопросам их отбора и повышению лингвострановедческой отдачи разных его типов (прагматического и проективного). Были сформулированы главные критерии отбора таких текстов: а) страноведческое наполнение (наличие в нем страноведческих сведений), б) степень его современности (отражение актуальной культуры), в) принцип актуального историзма (включение исторических сведений, известных всем носителям языка), г) типичность отражаемых фактов [2, 116-117].

Заслугой лингвистов стало уточнение в новых условиях одного из ведущих общедидактических принципов - взаимоотношения иностранного и родного языка обучаемых. Учет языка и культуры обучаемых назывался среди обязательных методических принципов, подчеркивалась его роль в обеспечении позитивного переноса некоторых умений и навыков (его необходимо стимулировать), а также в предотвращении языковой интерференции, тормозящей обучение (ее надо уметь предупредить) [2, 94].

Среди множества понятий, которые ввели и использовали основоположники лингвострановедения, следует отметить, помимо понятия *аккультурации* (под которой подразумевалось усвоение человеком, выросшем в национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры)<sup>3</sup>, лично-

<sup>2</sup> Исследования советских ученых В.И. Абаева, В.А. Аврорина, И.К. Белолед, Р.А. Будагова В.В. Виноградова, Ю.Д. Дешериева в области социального подхода к языку существенным образом повлияли на развитие теории лингвострановедения, которое, по существу, представляет собой методический, лингводидактический аналог социолингвистики.

<sup>3</sup> Впоследствии термин "аккультурация" был заменен на более приемлемый термин "социализация обучаемых в процессе изучения ИЯ" (А.А. Леонтьев)

сти на рубеже культур (как человека, владеющего культурами А и Б), *межкультурной коммуникации* (как адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам) [2, 26].

Среди проблем, нашедших отражение в работах многочисленных сторонников рассматриваемого подхода в последние годы, необходимо назвать целый ряд вопросов по самым разным направлениям:

- сопоставительное лингвострановедение (изучение явлений иностранного языка и культуры в сравнении с аналогичными явлениями в родном языке и культуре обучаемых) [13];
- лингвострановедческая лексикография (разработка вопросов технологии создания лингвострановедческих словарей и справочников) [14, 6] и
- страноведчески ориентированная методика обучения ИЯ: а) решение проблем отбора и минимизации лингвострановедческой информации для различных вариантов и этапов обучения [5] и создание на этой основе учебно-справочных страноведческих пособий [6]; б) построение обучения на основе страноведческих ситуаций общения с использованием познавательных методов и приемов работы [1] и др.

В последние годы развитие идей лингвострановедения шло по пути уточнения основных терминов, что было связано с необходимостью разграничить такие понятия, как “страноведение”, “лингвострановедение”, “культуро-ведение” и “иноязычная культура”. В литературе указывается, что термин “лингвострановедение” обозначает филологическую дисциплину, изучаемую на практических занятиях по ИЯ в отличие от традиционного “страноведения”, которое представляет собой общественно-научную дисциплину, которая может изучаться на любом языке [15].

В то же время, многие авторы подчеркивают, что, несмотря на то, что термин “лингвострановедение” уже прочно

вошел в теорию и практику обучения ИЯ, он требует уточнения. Например, предлагается для описания культуроведческих основ обучения ИЯ использовать более широкое понятие “культуроведение”<sup>4</sup> [15; 8; 9; 10] или “иноязычная культура” [5; 7]. Это связано с тем, что, с одной стороны, в последнее время предметом изучения является не только “специально подобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру изучаемого языка, безэквивалентные, фоновые и коннотативные лексические единицы, узловые формы речи” (т.е. все то, что и составляет предмет лингвострановедения), но и невербальные языки жестов, мимики, а также и повседневное (привычное) поведение [5, 55]. Другими словами, в современных условиях первая часть термина “лингвострановедение” (“лингво-“) ограничивает национально-специфичный материал, подлежащий усвоению, только языковыми средствами и не учитывает многие важные экстралингвистические параметры, а его вторая часть (“-страноведение”) сводит изучаемый материал к фоновым знаниям из истории, географии, политики и др. наук. С другой стороны, как показывают исследования в области межкультурной коммуникации, для обеспечения эффективного общения на ИЯ в современных условиях необходимо учитывать (помимо национальной специфики лексики) такие параметры, как

- традиции, обычаи, верования и обряды, принятые в данной культуре;
- бытовую культуру, образ жизни;
- повседневное поведение, привычки, а также связанные с ними мимический и кинесический коды, исполь-

<sup>4</sup> Следует отметить, в прочем, что в данное понятие разными авторами вкладывается различный смысл: Г.Д. Томахин под культуроведением подразумевает, прежде всего, фоновые знания как обобщенный вид культуры носителей языка [15; подчеркнуто нами - Л.К., Е.К.], в то время как В.В. Сафонова, включая в понятие “культуроведение” контрастивно-сопоставительное и ценностно-ориентационное соизучение духовной, материальной, физической культуры, а также культуры личности, культуры общества и сообщества, указывает на необходимость формирования и развития социокультурной компетенции как совокупности соответствующих знаний, умений, навыков и способностей [9; подчеркнуто нами - Л.К., Е.К.].

зуемые носителями данной лингвокультурной общности;

- “национальные картины мира”, отражающие специфику восприятия окружающего мира;
- художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса;
- результаты духовной, общественной и производственной деятельности человека;
- особенности национального характера, специфику эмоционального склада, менталитет самого носителя национального языка и культуры [12].

Другими словами, речь должна идти не просто об овладении лингвострановедческим наполнением лексики, а о необходимости более глубокого и тщательного проникновения в мир носителей языка и их культуры, об изучении его с более широких, антропологических и этнографических позиций.

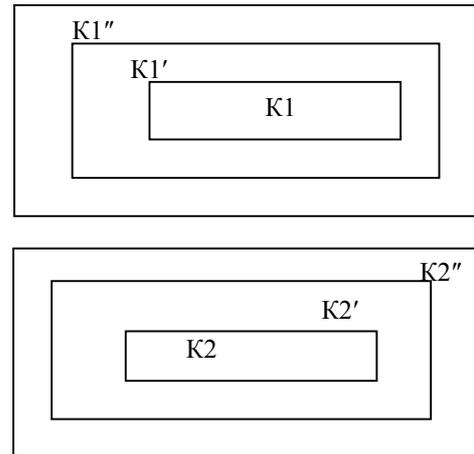
Названные положения нашли отражение в коммуникативно-этнографическом подходе к обучению ИЯ.

#### **Коммуникативно-этнографический подход к обучению ИЯ.**

Данный подход получил развитие в современной зарубежной методике обучения ИЯ (М. Byram, V. Esarte-Sarries, G. Zarate, С. Morgan, Сl. Kramsh, P. Doyé).

Сторонники данного подхода, также как и лингвострановеды, утверждают, что “обучение языку всегда и неизбежно означало и означает в действительности обучение языку и культуре” [17, p.5; перевод наш - Л.К., Е.К.]. При этом, прежде всего, уточняют, что, во-первых, сам феномен культуры *многомерен*, т.к. включает в себя явления культуры, рассматриваемые не только в современном состоянии (синхронии), но и в развитии (диахронии), а также “продукты культуры” (философия, искусство, литература), стереотипы повседневной жизни и их проявления в различных субкультурах (связанных с возрастом, профессией, образовательным уровнем, поколением, расой, полом и пр.) [20]. Более того, подчеркивает К. Крэмш, в процессе иноязычного общения важную роль

играют не только *реальные* культурные события, но и их отражение в общественном сознании (“*культуроведческое изображение*”), т.к. и оно может различаться в различных культурах. Последнее хорошо видно на схеме, где К1 – “моя культура”, К2 – “другая культура”; К1' – “мое представление о моей культуре”, К1" – “представление других о моей культуре”; К2' – “представление других о своей культуре”, К2" – “мое представление о другой культуре”:



(Kramsh Cl., 1993)

Во-вторых, если до 80-х годов основной тенденцией во взаимодействии культур было стремление к созданию *универсальной планетарной культуры*, то в настоящее время речь идет о плюрализме культур, реальном многообразии культурно-исторических систем и о *диалогических принципах их взаимодействия*. В-третьих, именно в процессе межкультурного взаимодействия, *происходит актуализация особенностей, национального своеобразия данных культур*, в результате чего проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры как системы [18]. В процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода в зарубежной методике обучения ИЯ сказанное проявляется во все возрастающей *интенсивной социологизации практики иноязычного речевого общения*. Это означает, что в настоящее время в учебном процессе (независимо от концептуальных различий в системах обучения ИЯ) используются результаты исследований из смежных дисциплин, прежде всего из социологии, истории, этнографии, социальной антропологии и др.

Однако, обучение языку и культуре - это не просто овладение фоновыми знаниями. В современных условиях, которые характеризуются повышением мобильности населения и усилением миграционных процессов, возникает необходимость развития у обучаемых *способности адаптироваться* к новым речевым ситуациям, вместо преобладавшей ранее тенденции *тренировки* в использовании ИЯ в известных повседневных ситуациях [17]. Как подчеркивает М. Байрам, в процессе обучения ИЯ особое внимание должно быть уделено “подготовке обучаемого к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого” (там же, с. 8; перевод наш - Л.К., Е.К.). Функция преподавателя в таких условиях заключается в отборе необходимых данных из смежных наук для использования в качестве учебного материала, а обучаемый выступает в роли “этнографа”, исследователя культуры и быта страны изучаемого ИЯ. При этом обучаемые не только опираются на материалы исследований в названных областях в своей речевой практике, но и сами используют методы исследования этих дисциплин. Сторонники коммуникативно-этнографического подхода считают, что язык неотделим от всех других сторон жизни, как в рамках учебной аудитории, так и за ее пределами. Поэтому в качестве одного из вариантов технологии обучения ИЯ в рамках данного подхода предусматривается “выход на улицу”: поиск ответов на вопросы и получение информации в реальных жизненных обстоятельствах, у *носителей языка* (например, по аналогии с опросами общественного мнения, как они проводятся в рамках социологических исследований).

Более того, самостоятельное исследование обучаемым “чужой” культуры, совместная с преподавателем и другими обучаемыми (желательно, представителями “третьих” культур) интерпретация ее, позволяет ему “рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя” [17, p.11; перевод наш - Л.К., Е.К.]

Сторонники данного подхода обратили внимание на то, что, если в процессе иноязычного общения обучаемый вступает

в межкультурное общение (intercultural communication), а это несомненно так, то, следовательно, он выступает в роли “межкультурного собеседника” (intercultural speaker), а не просто коммуникативного партнера [19, p. 9]. Другими словами, для успешного межкультурного общения у него должна быть сформирована не просто иноязычная коммуникативная компетенция, а *межкультурная компетенция*. “Приближение к уровню общекультурной компетенции носителя языка, по причине культурных различий не возможно и, более того, - считает М. Байрам, - не нужно. То, что действительно нужно обучаемому, - это быть посредником между представителями различных культур, полноправным участником диалога культур” [19].

В структуру межкультурной компетенции он включает:

- *знания* о всех компонентах культуры своей страны и аналогичные знания о культуре партнера по межкультурному общению, а также о закономерностях их взаимодействия на индивидуальном и социальном уровнях;
- *умения воспринимать* различные факты и события иноязычной культуры и соотносить их с родной культурой с целью выявления возможных “зон” недопонимания или потенциальных конфликтов (рецептивные межкультурные умения);
- *умения интерпретировать* иноязычную культуру (в культурно различных и культурно схожих языковых средах), овладевать принятыми в изучаемой культуре поведенческими стереотипами, преодолевать непонимание, выступать в роли культурного посредника (продуктивные межкультурные умения);
- *желание и готовность* вступать в межкультурный контакт, *способности* к установлению отношений непредвзятости, открытости и заинтересованности друг в друге, *желание и готовность* бороться с культуроведческими искажениями и иллюзиями [19, pp.10-14].

Как можно судить, вклад исследователей, стоящих на позициях коммуникативно-этнографического подхода, в развитие идей соизучения языка и культуры, трудно переоценить. Тем не менее, данный подход не лишен некоторых недостатков, которые заключаются в чрезмерно пристальном внимании к сугубо *этнографическим* аспектам овладения ИЯ в ущерб, например, *социальным*, а также в достаточно жесткой ориентации только на культуру изучаемого ИЯ и родную культуру обучаемого, в ущерб “третьей” культуре, носители которой используют изучаемый ИЯ как средство общения.

Данные проблемы оказывается возможным решить, если к процессу обучения языку и культуре подойти с позиций социокультурного подхода.

#### **Социокультурный подход к обучению ИЯ.**

Как теоретическое направление в языковой педагогике социокультурный подход интенсивно развивается с начала 90-х годов в России [8; 9; 10] и в странах Западной Европы в рамках общеевропейского проекта “Изучение и преподавание иностранных языков для европейского гражданства” (A Common European Framework of Reference for Language Teaching and Learning) (Neuner G.)<sup>5</sup>.

В связи с происходящими в мире процессами возникла необходимость внести существенные изменения в цели и содержание соизучения языков и культур, которые позволили бы уйти от упрощенного фактологического подхода к овладению компонентами духовной и материальной культуры и которые отвечали бы современным дидактическим требованиям. Это связано с тем, что усвоение разрозненных (пусть даже многочисленных и интересных) фактов культуры, - считает Е.И. Пассов, - не обязательно ведет к “вхождению” в чужую культуру [7].

Во главу угла уже не может ставиться просто национально-культурная специфика страны изучаемого ИЯ с определен-

ной долей страноведческих и лингвострановедческих явлений и фактов. Практика модернизации гуманитарного образования в России и в других европейских странах в последние годы показывает, что в языковом образовании “явно ощущается потребность современной цивилизации в *полифункциональном культуроведческом образовании*. Этот тип образования, безусловно, выходит за рамки традиционного страноведческого ознакомления со странами и жизнью их народов” [10, 28].

В рамках данного подхода названную задачу можно решить, если ориентироваться на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения ИЯ [9]. Один из возможных путей решения данной проблемы, по мнению Е.И. Пассова, - это создание *модели культуры* того или иного народа, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры. Несомненно, что она будет меньше оригинала, но по своему качественному наполнению должна служить аналогом реальной культуры, для того чтобы дать обучаемому возможность “проникнуть” в культуру, в ментальное пространство народа, преодолеть культурный изоляционизм учащегося, стать преградой на пути ксенофобии и национализма, способствовать взаимопониманию [7].

Как отмечается в методической литературе, *целью* социокультурного образования является “формирование, а затем динамичное развитие полифункциональной *социокультурной компетенции*”<sup>6</sup>, помогающей индивиду ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения, адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру), и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимо-

<sup>5</sup> При этом нельзя не отметить, что оба варианта не только не противоречат друг другу, а, совпадая полностью по большинству основополагающих вопросов, конкретизируют и дополняют друг друга - в деталях и частностях.

<sup>6</sup> О структуре и дидактическом наполнении социокультурной компетенции более подробно см., например, [8; 9].

действия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения” [10, 29].

В *содержание* же обучения ИЯ в рамках описываемого подхода включается знакомство с:

- системами ценностей, доминирующими в соизучаемых сообществах (в социальных, профессиональных, возрастных, этнических и пр. группах);
- исторической памятью соизучаемых сообществ в целом и составляющих их социумов;
- политической, экономической, научной, художественной, религиозной культурой, их отражением в стилях жизни различных слоев, этнических групп и др. социумов;
- традиционной и новой материальной культурой, промышленно-экономическим потенциалом страны как частью системы ценностей;
- социокультурными особенностями речевого этикета устного и письменного общения, технике участия в нем;
- социокультурными особенностями и речевым поведением национально-специфичных форм общения как характерной чертой стиля жизни в стране изучаемого ИЯ;
- способами грамматического и лексического варьирования иноязычной речи в рамках формального и неформального общения;
- ценностно-ориентационными связями соизучаемых стран с ценностно-ориентационным ядром регионально-континентальной культуры (например, Еврокультуры);
- общественной жизнью и культурой страны изучаемого ИЯ как члена мирового сообщества;
- осознанием себя как носителя определенных социокультурных взглядов, как гражданина своей страны, члена мирового сообщества [9].

Если теперь остановиться на отличительных чертах рассматриваемого подхода в трактовке Совета Европы по языковому

образованию, то следует сразу подчеркнуть, что главным в интерпретации социокультурных целей и содержания языкового образования в общеевропейских документах является *обращенность к личности самого обучаемого, к национально-культурному фону его родного окружения и к той роли, которую его опыт и представления, сформированные в родной культуре, играют в процессе постижения иноязычной культуры* (лично-ориентированный социокультурный подход) [21]. Среди факторов, наиболее важных в данном плане, называются:

- социально-политический контекст жизни в родной стране;
- историко-культурные, социально-экономические, эстетические и этические стандарты родного для обучаемого социокультурного окружения;
- особенности процесса социализации в родной стране (посредством межличностного общения, СМИ, религии и др.);
- индивидуальные факторы, такие, как возраст обучаемого, степень его осведомленности в культуре соизучаемых стран и народов, его интересы и потребности в овладении ИЯ [21].

Обсуждение таких проблем, как индивидуальные особенности восприятия обучаемым иноязычной действительности, его мысли о ней, его языковой опыт в ситуациях восприятия и взаимодействия, умения достойно выходить из ситуаций “сбоя” процесса коммуникации, т.е. процессы *метакоммуникации*, - все это является характерным для организации обучения ИЯ в лично-ориентированном социокультурном подходе.

Анализ литературы показывает, что объединяющим для обоих вариантов являются, помимо названного ранее, технологические решения, касающиеся процесса обучения ИЯ. Последний рассматривается как процесс по характеру значительно более сложный, нежели просто “формирование стереотипов поведения” (коммуникативно-этнографический подход). Методической доминантой в нем являются про-

блемные социокультурные задания, которые используются с учетом их учебно-методической приемлемости, лично-ориентированы и нацелены на развитие иноязычной коммуникативной компетенции и общей культуры общения и познания.

Резюмируя все сказанное выше о современных культуроведческих подходах к обучению ИЯ, можно сделать следующие выводы:

1. В современной методике обучения ИЯ существуют различные методические концепции, которые в качестве приоритетных положений выдвигают соизучение языка и культуры. К ним относятся лингвострановедческий, коммуникативно-этнографический и социокультурный подходы. Различия между ними наблюдаются в различных трактовках исходного положения. Так, лингвострановедческий подход ориентирован на изучение продуктов национальной культуры (которые проявляются, в основном, в лексике), коммуникативно-этнографический - на национальные и этнические аспекты речевого поведения коммуникантов, а социокультурный - на явления культуры, проявляющиеся на национальном, этническом и социальном уровнях.

2. Главной заслугой авторов лингвострановедческого подхода является:

- обоснование определения языка как носителя и источника национально-культурной семантики;
- введение понятий безэквивалентной и фоновой лексики и разработка приемов работы с ними;
- создание типологии текстов, несущих лингвострановедческую информацию;
- разработка принципов составления лингвострановедческих комментариев;
- выделение лингвострановедения в отдельный аспект методики обучения ИЯ.

3. Вклад в теорию и методику обучения ИЯ сторонников коммуникативно-этнографического подхода заключается в:

- признании многомерности самого феномена культуры, реального многообразия культурно-исторических систем и диалогических принципов их взаимодействия и

необходимости учитывать это в процессе обучения ИЯ;

- выдвигании в качестве одной из целей обучения ИЯ формирование и развитие межкультурной компетенции как совокупности определенных знаний (из истории, географии, социологии, философии, этнографии и др.), соответствующих умений, а также способностей и отношений;
- рассмотрении обучения ИЯ как процесса овладения стратегиями действия (приемами, способами, алгоритмами и т.д.) в постоянно меняющихся, нетипичных ситуациях межкультурного общения, а не просто как процесса тренировки в использовании изучаемых языковых средств;
- разработке технологии культуроведческого образования средствами изучаемого ИЯ в условиях "включенного" обучения;
- обращении внимания педагогов на ту важную роль, которую играет "чужая" культура для осознания своей собственной культуры.

4. В то же время, оба из вышеназванных подходов не полностью удовлетворяют современным требованиям в культуроведческом насыщении иноязычного учебного общения. Лингвострановедческий подход в чистом виде не может в полной мере способствовать решению современных задач соизучения языка и культуры, т.к., во-первых, при изучении конкретного иностранного языка и культуры той страны, где он функционирует, в рамках данного подхода предполагается рассмотрение, преимущественно, национально-культурной специфики и не учитывается все многообразие этнических компонентов, составляющих национальную культуру. Во-вторых, игнорируется цивилизационный аспект существования национальной культуры (например, национальные культуры рассматриваются в отрыве от культуры того геополитического региона, в который они входят, и всего мирового сообщества в целом. В свою очередь, реализовать коммуникативно-этнографический подход в полной мере в России не представляется возможным из-за отсутствия условий для "включенного" обучения.

5. Решение современных задач соизучения языка и культуры представляется ре-

альным с позиций социокультурного подхода к обучению ИЯ, который нацелен на построение эффективной модели обучения ИЯ в условиях межкультурной коммуникации. При этом межкультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия коммуникативных партнеров, которые являются представителями стран, входящих в различные геополитические сообщества, и которые принадлежат к различным этническим и национальным культурам и социальным субкультурам.

6. Практика реализации всех вышеназванных подходов<sup>7</sup> свидетельствует, что такие подходы, как лингвострановедческий и социокультурный (и отчасти, коммуникативно-этнографический) могут успешно интегрироваться, как друг с другом, так и с другими распространенными ныне подходами к обучению ИЯ, - коммуникативным (А.А. Леонтьев, С.Ф. Шатилов, Е.И. Пассов) и личностно-деятельностным (И.А. Зимняя).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариян М.А. Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы // Иностр. яз. в shk. - 1990. - №2. - С.11-16.
2. Верещагин 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.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. - М.: Издательская корпорация "Логос", 1999.
4. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. - М.: Рус. яз., 1987.
5. Миньяр-Белоручев Р.К., Оберемко О.Г. Лингвострановедение или "иноязычная культура"? // Иностр. яз. в shk. - 1993. - №6. - С.54-56.
6. Ощепкова В.В. Педагогическая терминология в пяти странах английского языка // Иностр. яз. в shk. - 1990. - №1. - С.80-84.
7. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. - Липецк, 2000.
8. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. - Воронеж: Истоки, 1992.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж: Истоки, 1996.
10. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Сафоновой. - М.: Еврошкола, 1998. - С.27-35.
11. Строкова С.А. Современные модели культуроведческого образования средствами соизучаемых языков // Языки в современном мире (Тезисы международной конференции 21-22 мая 2001 года) / Отв. ред. И.А. Архипова, Е.Д. Чемоданова. - М.: МГУ, 2001. - С.119-120.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово/Slovo, 2000.
13. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // Вопр. языкознания. - 1986. - №6. - С.113-119.
14. Томахин Г.Д. Реалии - американизмы: Пособие по страноведению. - М.: Высш. shk., 1988.
15. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностр. яз. в shk. - 1996. - №6. - С.22-27.
16. Anthony E.M. Approach, Method and Technique // English Language Teaching. - London, 1963. - Vol.17. - Pp.63-67.
17. Byram M. and Esarte-Sarries V. Investigating Cultural Studies in Foreign Lan-

<sup>7</sup> О российских моделях культуроведческого образования, реализуемых в различных учебно-методических материалах, см., например, [11].

guage Teaching. - Clevedon: Multilingual Matters ltd., 1991.

18. Byram M. and Zarate G. Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence // A Common European Framework for Language Teaching and Learning. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1994.

19. Byram M. Teaching Foreign Languages for Intercultural Competence // Культуроведческие аспекты языкового образо-

вания. Сб. науч. трудов /Под ред. В.В. Сафоновой. - М.: Еврошкола, 1998. - С.7-21.

20. Kramsh Cl. Context and Culture in Language Teaching. - Oxford: OUP, 1993.

21. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1994.