

Maria KOSSAKOWSKA-MARAS

Katedra Filologii Rosyjskiej
Uniwersytet Rzeszowski

КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ – ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

Ключевые слова: культура, методы обучения, подходы к обучению, межкультурное обучение, мультикультурализм, транскультурализм

„Задачи обучения иностранному языку как средству общения неразрывно сливаются с задачами соизучения общественной и культурной жизни стран и народов, говорящих на этом языке”

(С.Г. Тер-Минасова 2000: 32)

Терминологические разногласия

В методических школах разных стран употребляются разные термины для определения культурного компонента в обучении иностранным языкам. В связи с этим, прямые соответствия определенных терминов не всегда существуют, некоторые термины трудно перевести на русский язык и они являются лишь приблизительными.

Немецкие методисты используют такие термины, как: *Landeskunde* (страноведение), *Realienkunde* (реалиеведение), *Kulturkunde* (культуроведение), а также *Leutekunde* (человековедение) и *Landeswissenschaft* (что можно перевести как наука о стране / изучение страны / страноведение) (Banach 2003: 4).

Во французской методической школе говорится об изучении цивилизации, имея в виду современное состояние и развитие общества, применяют-

ся также термины *langue et civilisation* (язык и цивилизация), *civilisation quotidienne* (реалиеведение / повседневная цивилизация), *civilisation contemporaine* (современная цивилизация / краеведение) (Kwolek 1995: 307).

Civiltà (цивилизация) является предметом изучения и в Италии (Tomalin i Stempleski 1994: 6).

В английской методической литературе встречается прежде всего термин *Cultural Studies*, который употребляется не только по отношению к изучению английской культуры, но также и других культур, представители которых в связи с миграционными процессами проживают на территории Великобритании. Известны также термины *British Life and Institutions*, *British Institutions and Culture*, *British Studies*. Термин *cultural background* в настоящее время употребляется редко (Stern 1983: 247–250, Bandura 2007: 36).

В американской методической школе существует термин *culture oriented teaching of foreign language* (культурно-ориентированное обучение иностранным языкам) и *area studies* (обучение культуре региона) (Stern 1983: 247–250).

В скандинавских странах, где изучение английского языка проводится на очень высоком уровне, на что в большой степени влияет включение элементов культуры в обучение этому языку, применяются следующие термины: в Дании – *kulturformidling* (анг. *cultural transmission*, рус. передача культурных ценностей), в Норвегии – *kulturkunnskap* (анг. *cultural knowledge*, рус. культуроведение), а в Швеции – *kunskaperi* (анг. *knowledge*, рус. знания / культуроведение), *realia* (анг. *realia*, рус. реалии), *kulturorientering* (анг. *cultural orientation*, рус. страноведение), если же она связана с культурой эмигрантов, то называется тогда *kulturkunnskap* (анг. *cultural knowledge*, рус. культуроведение) (Banach 2003: 4–5).

В польской методической литературе употребляются термины *realizacja* (страноведение / реалиеведение), *krajoznawstwo* (краеведение), *socjoznawstwo*, *kulturoznawstwo sensu largo* (культуроведение), а также *wiedza o kraju* (краеведение) (Pfeiffer 2001: 196).

В российской методике существуют такие термины, как лингвострановедение, культуроведение, страноведение, лингвокультурология. Существует также несколько **культурно-ориентированных подходов** в обучении иностранным языкам – лингвострановедческий, лингвокультурологический, этнографический, социокультурный и межкультурный подходы (Гальскова и Гез 2004: 55, Сабитова 2016: 8–9, Щукин 2012: 609–611).

Культурный компонент в исторических методах обучения иностранным языкам

Традиции обучения культурным элементам в преподавании иностранных языков очень разнообразные и тесно связаны с функционирующими

в данный исторический момент методами обучения иностранным языкам. В некоторых методах использовались только литературные тексты, так как считалось, что с культурой данной страны можно ознакомиться только на основании литературы. В других методах внимание уделялось прежде всего реалиям повседневной жизни, ещё в других особое место занимала *высокая культура* – литература, искусство, история, музыка, традиции, известные личности и т.д. Существует также отдельная группа методов, в которых элементы культуры вообще отсутствуют. Приведем примеры использования элементов культуры в широко распространенных и менее известных методах обучения иностранным языкам.

В **филологическом методе**, который был популярным в XVII столетии, использовались тексты латинских и греческих классиков. Делался упор на упражнения чтения и грамматический анализ, но большое внимание уделялось также обсуждению культурных и литературных ценностей данного текста. Ни один иностранный язык на протяжении всей истории развития культуры стран Европы не играл такой исключительной роли, как латинский, который потерял свою главенствующую роль только с развитием национальных языков в Западной Европе, оставаясь в общеобразовательной системе обучения на долгие годы, так как знание латыни было первым признаком образованности. Еще в начале прошлого столетия в Германии на латинском языке писали и защищали диссертации. Для обучения латинскому языку использовались переводные методы, которые в дальнейшем оказали существенное влияние на методику преподавания западноевропейских языков – французского, немецкого и английского (Ronowicz 1982: 26).

Грамматико-переводный метод (получивший широкое распространение в XVIII–XIX вв.) был широко распространен в Европе при обучении сначала греческому языку и латыни, а в XIX веке стал использоваться в методике преподавания современных языков: французского, немецкого, английского. Сторонники этого метода считали, что изучать язык необходимо с целью чтения литературных текстов. Основной целью было овладение грамматикой и лексикой иностранного языка, чтобы учащиеся были в состоянии самостоятельно читать и понимать литературные тексты. При этом содержанию текстов не уделялось слишком много внимания – самым главным было изучение грамматики. Таким образом, знания касающиеся реалий общества, пользующегося данным языком, можно было приобрести только на основании литературных произведений или произведений искусства (Щукин 2003: 189–190).

В противовес грамматико-переводному методу пришла группа **прямых методов обучения** в связи с потребностями общества в практическом овладении языком как средством общения (конец XIX – начало XX в.). Самым

большим преимуществом этого метода было обращение внимания на разговорный язык, употребляемый в повседневной жизни – на улице, в школе, дома. Его представителями являются М. Берлиц, Ф. Гуэн (натуральный метод), В. Фиетор, О. Есперсен (прямой метод), Г. Пальмер (устный метод), Л. Блумфилд (на основе его лингводидактических взглядов был разработан армейский метод), П. Губерин, П. Риван (аудиовизуальный метод), Ч. Фриз, Р. Ладо (аудиолингвальный метод) (там же: 183–188).

Именно в **аудиолингвальном методе** (40–60 годы XX в., США), много внимания уделялось страноведческой направленности занятий. Одной из целей аудиолингвального метода было получение учащимися базовых знаний в области истории, географии, культуры, а также обычаев и особенностей, характерных для общества, пользующегося данным языком как родным. Особенное значение уделялось учителям носителям языка, в связи с тем, что они пользовались аутентичным языком. Учителя должны были формировать положительное отношение к языку и культуре изучаемого языка (Pfeiffer 2001: 73–75).

Отдельно следует выделить **метод гувернантки**, который можно считать родоначальником прямых методов. Роль учителя выполняли иностранные, чаще всего французские, гувернантки или гувернеры, принимаемые на работу богатыми семьями с целью обучения детей в домашних условиях. Часто молодые люди (прежде всего мужчины) вместе с гувернером отправлялись в образовательный маршрут по Европе или по нескольким избранным странам, чаще всего по Италии и Франции, где естественным образом изучали язык и культуру данной страны. Так называемое «большое путешествие», во время которого воспитанники изучали иностранный язык, принадлежало к элементам воспитания молодого человека. В прямых методах большое внимание уделялось ознакомлению с историей и географией данного народа. На продвинутом этапе обучения иностранному языку учащиеся читали литературные тексты для удовольствия, а не для его грамматического анализа. Работая с литературным текстом, учащиеся обращали внимание на различия между своей и другой культурой. В обучении использовались всякого рода наглядные материалы – карты, картины, газеты (Щукин 2003: 188).

Элементы культуры видны также в методах менее известных или менее применяемых в общественном обучении. Одним из них является **метод Туссена-Лангеншейдта** (II пол. XIX в.), предназначенный для лиц, изучающих язык самостоятельно. В самоучителях, разговорниках, учебниках много информации на родном языке учащихся на тему культуры и обычаев страны изучаемого языка. (Ronowicz 1982: 55). Метод Туссена-Лангеншейдта приобрёл популярность в разных странах. Следует отметить, что издательская фирма *Лангеншейдт* существует до сих пор.

Целью **метода чтения**, разработанного М. Уэстом (20–30 г. XX столетия, Индия) было обучение учеников чтению на иностранном языке, а обучение письменной и устной речи переносилось на последние классы, где количество учеников по разным причинам сокращалось. М. Уэст разрабатывал свой метод в Индии и считал, что носители *малых языков* должны знать помимо своего родного языка еще и язык большого народа, в данном случае имелся в виду английский язык, для приобщения к мировой культуре, науке и технике. По мнению М. Уэста, ощущение успеха, связанное с чтением, повышает интерес учеников к иностранному языку. Одним из принципов этой методической системы является то, что чтение – это основной путь приобщения к культуре народа, язык которого изучается. Разработанная М. Уэстом система рецептивного овладения иностранным языком пользуется большой популярностью и в наши дни (Щукин 2003: 194–196).

Общие знания из области культуры и литературы необходимы учащимся при изучении иностранного языка **методом молчания** (Silent way) К. Гатеньо, появившемся в 60 годы XX века. Согласно этой методике, преподаватель почти ничего не говорит на изучаемом языке, он отводит на свое говорение только 10% учебного времени. Его главная задача – стимулировать творчество студентов, не мешать им и не навязывать свою точку зрения. Большую часть занятия преподаватель общается со студентами посредством жестов, рисунков, наглядных пособий, цветных палочек, обозначая с их помощью речевые конструкции, фонемы, буквы, числа и т. д. Он не дает готовых речевых моделей и ответов на вопросы, если учащиеся способны найти их сами, позволяет им самостоятельно открывать и исследовать язык при использовании их природных способностей. Невербальные приемы, используемые в этом методе, в какой-то степени применяются большинством педагогов и в настоящее время. Данный метод подойдет любителям высоких технологий (Pfeiffer 2001: 87).

Разнообразные аутентичные материалы – журналы, брошюры, рекламы применяются в **натуральном подходе**, который разработали Стивен Крашен и Трейси Теллер (the Natural Approach). В этом методе различаются понятия *освоение* языка и его *изучение*. Язык осваивается в процессе восприятия нового понятного материала, соответствующего текущему уровню учащегося. Эмоциональное состояние человека оказывает большое влияние на процесс освоения языка, поэтому материал должен быть интересным, изучаемый язык должен учащемуся нравиться и к хотя бы некоторым аспектам изучаемого языка учащийся должен относиться положительно. В зависимости от целей обучения содержание обучения может варьироваться. Все виды речевой деятельности учащихся развиваются прежде всего при применении культуроведческого материала, на базе которого осваивается иностранный язык. Однако основной целью натурального

подхода является овладение учащимися языком повседневного общения (там же: 88–89).

Важную роль играет культура также при обучении иностранному языку **методом обучающего сообщества** (Community Language Learning, CLL, другие названия: *метод общины, метод советника*), разработанного Ч. Карраном в 70 годы XX века. Процесс изучения языка является и общественным, и культурным. Согласно принципам этого метода, общение имеет место тогда, когда учащиеся разговаривают на темы, которые их интересуют, на которые они хотят действительно разговаривать и которые сами выбирают. Опыт обучающихся соединяется с речевым материалом, таким образом каждый учащийся овладевает иностранным языком в том варианте, который нужен именно ему. Изучение языка происходит в безопасной, располагающей к откровенности обстановке. Учитывая тот факт, что никогда не известно, на какую тему захотят разговаривать ученики, учитель должен прекрасно владеть иностранным языком, хорошо знать другую культуру и обладать культурной чувствительностью. Однако отсутствие конкретных программ и планов курса обучения не способствует широкому распространению данного метода в условиях современной общеобразовательной школы (там же: 89–90).

Элементы культуры не упоминаются в таких методах, как: фонетический метод, метод серии (называемый методом Гуэна), метод полного физического реагирования (Total Physical Response).

Культурный компонент в современных методах обучения иностранным языкам

Отдельное внимание следует уделить культурной направленности в **коммуникативном методе** обучения иностранным языкам, пиком популярности которого считается конец XX века.

История коммуникативного метода изучения иностранных языков началась в 60–70-х годах прошлого века в Великобритании. Именно тогда английский язык стал использоваться в качестве международного языка, а сам коммуникативный подход в обучении иностранным языкам возник в 70-е годы XX века, как результат работы экспертов Совета Европы.

Термин *коммуникативность* предполагает „приобщение к личности к духовным ценностям других культур – через личное общение и чтение” (Бим 2002: 11).

Данный подход стал одним из главных методов обучения в конце XX века, но во многих учебных заведениях продолжает ним оставаться и сейчас. Основной целью этого метода было формирование у учащихся комму-

никативной компетенции, обеспечивающей успешное владение иностранным языком. Коммуникативный метод в обучении иностранным языкам основан на принципах аутентичности общения, интерактивности, изучения языка в культурном контексте и гуманизации обучения.

В обучении, основанном на коммуникативном подходе, используются аутентичные материалы, аутентичные тексты и ситуации общения, наглядные пособия, аудио- и видеоматериалы, а также различные вербальные и невербальные средства, характерные для носителей языка, в том числе экстралингвистический инструментарий: жестикуляция, мимика, тональность и т. д. (Пассов 2000, Тер-Минасова 2000).

Место культуры в коммуникативном методе неоднозначное – одни исследователи считают, что так как главной целью является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешное владение иностранным языком прежде всего на бытовом уровне, то под культурой подразумевается прежде всего ознакомление с реалиями современной жизни, с которыми учащийся может встретиться, посещая данную страну или разговаривая с носителями данного языка. По мнению других, понимание и осмысление картины мира другого народа невозможно без ознакомления не только с низкой культурой, но и с высокой.

Таким образом, трудно однозначно определить, в какой степени коммуникативный подход к обучению способствовал реализации идеи соизучения языка и культуры.

Глобальная трансформация, происходящая в мире с конца 90. годов XX века, а в последующие годы перемены в области идеологии, политики, экономики, культуры, постоянный рост миграции народов, ускорение развития языковых контактов, а также расширение личных контактов и сферы туризма между жителями разных стран, повлияли на возникновение новой – **межкультурной** – парадигмы образования, направленной на формирование личности, которая сможет функционировать в поликультурном мире. Причем, чем сильнее различия между языками и культурами изучаемого и родного языков, тем овладеть данным иностранным языком труднее. Итак, в 1990-е годы в методический обиход входят понятия *межкультурная компетенция* и *межкультурное обучение*. Именно в эти годы коммуникативная методика переходит в новый этап своего развития, связанный с поиском путей взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития учащегося (Żylińska 2007: 52–53).

Профессиональное владение иностранным языком невозможно без культурного аспекта. Любой язык изучается в контексте определенных культур, национального менталитета, специфически национальной картины мира. Это обеспечивает эффективность межкультурного общения.

Как отмечает Н.М. Андронкина, „наряду с формированием творческих речевых умений в различных видах речевой деятельности и владением

лингвистическим кодом необходимо и приобщение к национальной культуре, традициям и обычаям, социальной системе ценностей и реальностей, созданной другим народом, преодоление сложившихся стереотипов, готовность к социокультурному диалогу и компромиссу” (Андронкина 2001: 131).

В настоящее время в России и за рубежом, в том числе и в Польше, разрабатываются **культурно-ориентированные подходы**, предполагающие расширение границ коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам за счет введения культурного компонента его содержания. Это лингвострановедческий (Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.Н. Телия, В.В. Воробьев, В.П. Фурманова В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, Н.Д. Арутюнова, В.В. Красных), этнографический (M. Byram and V. Esarte-Sames, M. Byram and G. Zarate, M. Byram, Ch. Kramsh), социокультурный (В.В. Сафонова) и межкультурный подходы к обучению иностранным языкам (западные исследователи – (E. Kwakernaak, G. Heinrici, H. J. Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoe, E. Oksaar, M. Żylińska, L. Aleksandrowicz-Pędich), российские исследователи (Н.Г. Соловьева, Г.А. Масликова, И.И. Халеева, В.П. Фурманова, Н.В. Филиппова, Л.А. Гусейнова, И.В. Третьякова, Г.В. Елизарова, О.В. Сыромясов, М.Г. Евдокимова, И.Л. Плужник и др.).

Столкновение культур в современном мире – мультикультурализм, транскультурализм, трансграничье

В жизни современного европейского и мирового общества в течение последних 2–3 лет произошли масштабные изменения, связанные с миграционными процессами, на которые непременно повлияли военные действия в разных уголках земного шара. И если раньше про миграционные процессы все слышали, но не воспринимали их как что-то происходящее рядом, то сейчас почти во всех европейских странах это – одна из главных проблем.

Появившаяся ситуация влияет и на образовательные процессы многих стран Европы. В обучении иностранным языкам современный преподаватель все чаще сталкивается с представителями разных культур, у которых другие нормы поведения, символы, ценности. Одной из центральных проблем межкультурного образования является проблема взаимодействия культур, этнокультурных контактов. Она становится особенно актуальной в современных условиях, когда практически все народы включены в процессы межкультурного взаимодействия. В связи с этим в методике появляются новые понятия – мультикультурализм, транскультурализм, транскультурация, трансграничье.

Известно, что идея мультикультурализма и транскulturации, как модель современного развития обществ, впервые появилась не в Европе. Эту модель уже на протяжении последних десятилетий достаточно успешно реализуют Канада и США (Жангожа 2016: 160).

Мультикультурализм акцентирует признание различий культур, обусловленных этническими, религиозными и другими социолингвистическими факторами; пропагандируется *ксенофилия* (Глостанова 2008: 87), в некоторой мере обусловленная *экзотизацией* (там же: 96), и в то же время имеет место *снисходительно-покровительственное отношение к иному* (там же: 142).

Согласно понятию транскulturализма, культуры трансформируются в сложные, но связанные между собой сети. Они появляются в связи с миграционными, экономическими и общественными процессами. Ведут также к смещению культур, к исчезновению понятий *наше* и *чужое*. Транскulturализм касается также людей, у которых присутствуют элементы ментальности разных культур, иногда даже невозможных к идентификации. Транскulturализм определенным способом дополняет мультикультурализм.

Категория трансграничья – это процесс проникновения через границы людей, а также их идей, ценностей, образов жизни. Это касается людей, проживающих недалеко от границы, в приграничных областях двух и более государств, т.е. именно там, где имеет место частое пребывание в другом государстве, находящемся недалеко от места постоянного проживания. Именно в этих регионах имеет место проникновение людей, проживающих в условиях тесного многостороннего взаимодействия (Żydek-Bednarczuk 2015: 15). Если речь идет о Польше, то это могут быть украинцы, россияне, белорусы, словаки, чехи, а также немцы.

На данный момент, не только интерес к языку как средству общения, но также взаимосвязь языков и культур и необходимость их соизучения в процессе обучения иностранным языкам не вызывают никакого сомнения.

Следует сделать вывод, что обучение иностранным языкам как средству коммуникации между носителями различных культур должно происходить одновременно с изучением культурных особенностей народов, при учете происходящих в мире современных процессов, связанных с мультикультурализмом, транскulturализмом, трансграничьем, и другими категориями и парадигмами, появившимися и появляющимися в образовательном процессе нашего постоянно изменяющегося мира.

Библиография

- Андронкина Н.М., 2001, *Роль междисциплинарных исследований в обучении иностранному языку как специальности*, „Наука, культура, образование”, № 8/9, с. 131–133.
- Бим И.Л., 2002, *Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы*, „Иностранные языки в школе”, № 2, с. 11–15.

- Гальскова Н.Д., Гез Н.И., 2004, *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*, Москва.
- Жангожа Р., 2016, *Мультикультурализм: Pro Et Contra*, Львов–Киев.
- Пассов Е.И., 2000, *Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования*, Москва.
- Сабитова З.К., 2016, *Лингвокультурология*, Москва.
- Тер-Минасова С.Г., 2000, *Язык и межкультурная коммуникация*, Москва.
- Тлостанова М.В., 2008, *От философии мультикультурализма к философии транскультурации: Учеб. пособие*, Москва.
- Щукин А.Н., 2003, *Методика преподавания русского языка как иностранного*, Москва.
- Щукин А.Н., 2012, *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*, Москва.
- Banach B., 2003, *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, Nr 3, s. 3–15.
- Bandura E., 2007, *Język a komunikacja 13. Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków.
- Kwolek J., 1995, *Elementy realizacyjne na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, Nr 4, s. 307.
- Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań.
- Ronowicz E., 1982, *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Warszawa.
- Stern H.H., 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Tomalin B., Stempleski S., 1994, *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.
- Żydek-Bednarczuk U., 2015, *Spotkanie kultur. Komunikacja i edukacja międzykulturowa w glottodydaktyce*, Katowice.
- Żylińska M., 2007, *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa.

CULTURAL COMPONENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS – PAST, PRESENT AND FUTURE

Summary

The article defines the place and role of cultural component in the methods in foreign language teaching and introduces foreign and Russian approaches to language teaching methodology. The article is devoted to the problems of multiculturalism and transkulturalism in the educational process.

Key words: cultural component, teaching methods, approaches to learning, intercultural learning, multiculturalism, transkulturalism