

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА»

(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра лингводидактики

Специальность 050303.65 «Иностранный язык»
с дополнительной специальностью 050303.65
«Иностранный язык»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой лингводидактики
Г. П. Алисова
«» 2014 г.

Выпускная квалификационная работа

СИСТЕМООБРАЗУЮЩАЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ
КАК АДЕКВАТНАЯ МОДЕЛЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Выполнила студентка группы 51ф

М. А. Котина

_____ (подпись, дата)

Форма обучения очная

Научный руководитель:

Кандидат педагогических наук, доцент, О. С. Богданова

_____ (подпись, дата)

Рецензент:

Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков КГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого, Г. В. Юрчук

Дата защиты 22.06.2015

Оценка _____

Красноярск
2015

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методические предпосылки исследования проблемы.....	10
1.1 Анализ проблемы в области обучения иностранным языкам.....	10
1.2 Культура как содержание иноязычного образования.....	29
Выводы по 1 главе.....	49
Глава 2. Системообразующая культурологическая стратегия как адекватная модель иноязычного образования.....	52
2.1 Описание концепции системообразующей культурологической стратегии.....	52
2.2 Методическая составляющая системообразующей культурологической стратегии: обобщение опыта исследований.....	57
2.2.1 Этимологический экскурс информационного материала.....	58
2.2.2 Асимметрия лингвокультурем и культур как способ реализации системообразующей культурологической стратегии.....	67
2.2.3 Формирование культурного модуса поведения в системе реализации системообразующей культурологической стратегии.....	86
Выводы по 2 главе.....	99
Заключение.....	101
Список использованных источников.....	104

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение I: Статья: Бестужев-Лада «Язык мой – враг мой иностранный»: М.: ж. Педагогический калейдоскоп.....1-3

Приложение II: Методическое пособие для учителей французского языка «France, France, sans toi, le monde serait seul!» (Франция, Франция, без тебя мир стал бы одинок) V. Hugo.....1-87

Введение

«Не ради плуга пашет крестьянин»

Новые политические и социально–экономические изменения в России в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как образовательной дисциплины и привели к переосмыслению цели, задач и содержания в области обучения иностранным языкам. Политическая обстановка, расширение международного сотрудничества и международных контактов требуют сегодня владения не только иностранным языком, уровень которого, оставляет желать лучшего, но и иноязычной культурой в целом. Это требование отражено в современном целеполагании, в положениях ФГОС, в которых, в отличие от прежнего, впервые язык уступил свое главенствующее место **личности**. Сегодня цель иноязычного образования трактуется следующим образом «Развитие личности способной и желающей участвовать в иноязычном межкультурном общении с аутентичной личностью».

Однако, постановка разумной цели еще не гарантирует факта ее реализации. Наблюдения за образовательным процессом в школе, анкетирование учащихся, анализ их речевых поступков убеждают в том, что до сих пор основные аспекты цели – познавательный, образовательный – остаются далеки от желаемого. Уместно здесь звучит эпитафия к нашей работе «Не ради плуга пашет крестьянин», т.е. не только ради языка приходит ученик на урок иностранного языка. Причин несколько и они могут быть отражены в существующих противоречиях процесса иноязычного образования. С одной стороны, во ФГОСах второго поколения провозглашена новая цель иноязычного образования, направленная на развитие личности школьника, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации с аутентичной личностью, а с другой, приоритетность передачи учащимся лингвистических знаний,

использование знаниецентристского подхода. С одной стороны, в качестве содержания иноязычного образования признана культура (культура через язык и язык через культуру), а с другой, ведущими компонентами содержания по-прежнему остаются лексика, грамматика, тексты. С одной стороны, желание родителей приобщить своих детей к познанию культуры в процессе иноязычного образования, с другой, отсутствие мотивации у детей, без которой это желание не осуществимо. Необходимость в подготовке учителя нового типа, учителя-медиатора языков и культур, с другой стороны, медленная переориентация вузов на изменения в профессиональной подготовке учителя. И наконец, провозглашение современных технологий иноязычного образования (интеллектуальные интерфейсы, посткроссинги, блоги, стратегии культурологической направленности), а с другой, крайне недостаточное их представление, описание в методической литературе. Данные противоречия усиливают **актуальность** выбранной нами проблемы исследования.

В попытке показать возможность разрешения данных противоречий кроется актуальность нашей работы. Актуальность проблемы позволила сформулировать тему выпускной квалификационной работы: «Системно-культурологическая стратегия как адекватная модель иноязычного образования».

Объектом нашего исследования является процесс иноязычного образования в той его части, которая направлена на решение проблемы взаимосвязи языка и культуры, а **предметом** исследования выступает авторская системообразующая культурологическая стратегия (О. С. Богданова).

Целью нашей работы является теоретически обосновать использование системообразующей культурологической стратегии как средства достижения основных положений цели иноязычного образования, пути обогащения

лингвокультурологической картины мира обучающихся, обобщить опыт работы тех, кто обращался в том или ином контексте к данной стратегии.

Сформулированная цель определила комплекс **задач**:

- Изучить состояние поставленной проблемы в методической, лингвокультурологической литературе;
- Описание системообразующей культурологической стратегии;
- Изучить и обобщить опыт работ по теме исследования;
- Разработать Приложение, отражающее основные цели выпускной квалификационной работы.

Сформулированная цель и задачи позволили предположить, что использование системообразующей культурологической стратегии с одной стороны, обогатит лингвокультурологическую картину мира учащихся, с другой, повысит уровень сформированности лингвокультурологической компетенции, если она будет:

- 1) будет осуществляться системно и согласно принципам ее реализации;
- 2) будет осуществляться учителем-медиатором языков и культур.

Методологической основой нашего исследования являются:

- принцип антропоцентризма, в соответствии с которым предлагаемая стратегия рассматривается в тесной взаимосвязи с человеком как языковой личностью;

- концепция целостного диалогического подхода к организации процесса развития личности. Диалоговая концепция лежит в основе нашего исследования и предполагает изучение иноязычной культуры на сформировавшейся национально-культурной базе родного языка.

В качестве **частной методологии** исследования выступает положение о релятивной природе феномена «культура», о неразрывной связи языка и культуры, об уникальной природе языковой личности, в нашем случае би-, (поли)культурной языковой личности.

Научную базу нашего исследования составили фундаментальные положения о языковой личности, раскрытые в работах Ю. И. Караулова (Русский язык и языковая личность). Мы так же опирались на современные теории диалоговой концепции культур и межкультурной коммуникации, представленные в трудах С. Г. Тер-Минасовой (Язык и межкультурная коммуникация), Г. В. Елизаровой (Культура и обучение иностранным языкам), Е.И. Пассов (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур). Исследования В. В. Воробьева, В. А. Масловой, И. И. Халеевой, Е. А. Павловой в области культурологии и лингвокультурологии помогли нам глубже изучить взаимосвязь языка и культуры, языка и национальной личности. Изучение и анализ выпускных квалификационных работ А. Л. Артомонова, П. А. Дьяковой, А. В. Максимовой, Н. В. Притуляк, помогли увидеть эффективность реализации системообразующей культурологической стратегии. Методическую и психологическую основу для данного исследования мы почерпнули из трудов Е. И. Пассова, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева и др.

В качестве **методологической основы** для данного исследования выступает диалоговая концепция, в которой глобальная идея выражена, главным образом, в связи культура-язык-человек (М. М. Бахтин); межкультурный подход (С. Г. Тер-Минасова, Г. В. Елизарова, В. В. Воробьев и др.); теория системно-культурного образования на основе схемных моделей учебного материала (Л. М. Фридман В. В. Воробьев, В. Ф. Шатилов).

В ходе нашей работы мы использовали такие методы как:

- теоретические: анализ учебных материалов (учебников, дополнительных пособий), анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, анализ выпускных квалификационных работ, изучение и анализ учебных программ, справочных материалов;

- эмпирические: обобщение опыта отечественных и зарубежных специалистов, студентов-выпускников нашего факультета, беседы с учениками и учителями, тестирование, анкетирование, наблюдение;

- практические: анализ результатов проведенного анкетирования, опроса;

- статистические: составление диаграмм по результатам анкетирования.

Теоретико-практическую значимость работы мы видим в том, что нами подробно изучена и описана системообразующая культурологическая стратегия (О. С. Богданова). Кроме того, полагаем, что данное исследование внесло вклад в практику иноязычного образования (обобщение выпускных квалификационных работ, разработка Приложения). Считаем, что использование основных положений нашего исследования обогатит курс лекций по методике и лингводидактики, будет полезен для использования на спецкурсах, во время педагогической практики студентов и будет востребовано учителями иностранных языков.

Ведущая идея исследования: процесс в области иноязычного образования должен не только снабжать учащихся знаниями, формировать иноязычные навыки, умения, но и оказывать такое воздействие на личность учащегося, в результате которого она преобразовывается, ее картина мира обогащается, приобретает черты би,-(поли)культурной языковой личности, становится мотивированной и заинтересованной в изучении иностранного языка.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепция в области изучения иностранных языков должна основываться на новом целеполагании, ориентированном на развитии способностей изучающего иностранный язык к осуществлению адекватного межкультурного общения.
2. Мотивационный и образовательный потенциал системообразующей культурологической стратегии настолько высок, что ее реализация на уроках иностранного языка полностью соответствует цели современного иноязычного образования.

Апробация исследования осуществилась в процессе: а) педагогической практики; б) выступления на научно-практической конференции студентов (апрель – 2015 год); в) написания статьи: О. С. Богданова, М. А. Котина «Системно-культурологическая стратегия как адекватная модель иноязычного образования».

Ключевые слова нашей работы: языковая личность, культура, межкультурная коммуникация, стратегия, компетенции.

Организация исследования осуществлялась в 4 этапа.

На первом, подготовительном этапе, осуществлялся выбор темы, определялась проблематика, выделялись предмет и объект исследования, подбор и изучение основных источников, формулировались гипотеза, цели, задачи исследования, формировалась его структура.

На втором этапе, исследовательском, анализировалась литература, осуществлялось наблюдение, проводились тестирования учащихся по вопросам работы.

Третий этап был посвящен **анализу** выпускных квалификационных работ, разработке Приложения.

На четвертом этапе, корректировочном, корректировались некоторые положения, задачи.

Пятый, обобщающий этап, был посвящен окончательному оформлению работы, знакомству с отзывом рецензента и подготовке к защите работы.

Материалом для исследования явились учебно-методические комплексы, справочные материалы, литература по французскому, английскому и русскому языкам, результаты анкетирования, информационные интернет источники.

Наш личный вклад в разработку проблемы исследования в том, что

А) систематизирована информация по теме исследования;

Б) описан и обобщен опыт тех, кто осуществлял идеи, связанные с сущностью системообразующей культурологической стратегии;

В) разработано Приложение – методическое пособие для учителей французского языка.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка используемой литературы, который включает в себя 47 отечественных, 9 иностранных, 8 интернет источников. Кроме того, к работе создано приложение.

Глава 1. Теоретико-методические предпосылки исследования проблемы

1.1. Анализ проблемы в области обучения иностранным языкам

"Avoir une autre langue, c'est posséder une deuxième âme"

Charlemagne

«Владеть другим языком – это как иметь вторую душу»
Карл Великий

Эпиграфом к этой главе мы решили взять слова Карла Великого, которые как нельзя лучше подчеркивают, что духовное богатство человека есть не что иное, как его культурное богатство. Именно поэтому, изучая иностранный язык и его культуру, человек как будто обретает вторую душу. В период глобализации всех сфер общественной жизни проблема изучения иностранных языков становится наиболее актуальной. В процессе глобализации все более возрастает роль личных контактов людей, и как следствие, – вербальной коммуникации, в том числе межнациональной, которая требует знания языков и культур.

Сегодня изучение иностранных языков относится к ведущим факторам, в значительной мере определяющим успех межкультурных контактов в деловой и профессиональных сферах деятельности. Процессы межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях обусловили **модернизацию содержания иноязычного образования**. Владение **языком** в таком общественном и образовательном пространстве уже **не** рассматривается как **самоцель**. Исходя из этого постулата, мы категорически не согласны с депутатом Госдумы Ириной Яровой, которая в своем выступлении от 29.02.2015 года, на заседании патриотической платформы партии "Единая Россия", посвященном образованию, заявила о том, что изучение иностранных языков в школе в текущем формате выступает угрозой "нашим традициям". Также как и многие известные российские нейролингвисты, психофизиологи, социологи и переводчики мы имеем совершенно полярную точку зрения по данному вопросу, тем более в ракурсе нового подхода к иноязычному образованию, где **язык** выступает не только как средство познания мира, приобщения к ценностям, созданным другими народами, но и одновременно ключом для открытия уникальности и своеобразия своей собственной народной самобытности в сравнении с историческими и культурными достижениями других народов и государств. В современном обществе **язык** является средством получения информации,

передачи культурных особенностей иной языковой личности в процессе межкультурного общения или, по-другому, **диалога культур**. Это понятие подразумевает под собой наличие нескольких одновременных процессов, происходящих во время межкультурной коммуникации: не только взаимообмен языковой и внеязыковой информацией, взаимопонимание или взаимонепонимание смыслов, идей, мировоззрений субъектов такой коммуникации, но и восприятие другой культуры через призму собственной сформировавшейся **картины мира**. В соответствии с вышесказанным мы позволим себе не согласиться с ученым Н. В. Барышниковым, который считает постановку цели обучения «диалогу культур», как вероятно и сам диалог культур в иноязычном образовании, мифом. Любой факт языка (не говоря уже о факте культуры) есть культура. Ученики знакомятся с фактами языка и культуры в произведении В. Гюго «Отверженные» (тексты «Брошенный ребенок», «Казета», «Труппа Витали» и другие). Разве в этом случае не происходит диалога культур учащихся с эпохой, историческими событиями, автором, персонажами? На каждом уроке иностранного языка, будь то семантизация языкового материала, или работа с текстами, либо тем более тематическое проектирование – всегда такая деятельность осуществляется через диалог культур (например, «Наполеон: император, личность, супруг», «Я французский/английский выучил бы только за то...», «По следам маленького принца»). Цели и задачи, поставленные сегодня перед иноязычным образованием только подтверждают наши рассуждения.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез как и многие другие ученые под **целью иноязычного образования** предполагают дополнительное формирование у учащихся основных **черт би- (поли)культурной языковой личности**[Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, 2006: 24].

Есть и другие определения цели иноязычного образования. Так Е. И. Пассов сформулировал **цель современного иноязычного образования**, следующим образом «цель современного иноязычного образования -

развитие индивидуальности в диалоге культур». Совершенно явно, что в данном определении подчеркивается роль личности, индивидуума в процессе иноязычного образования [Е. И. Пассов, 2010: 41].

Что касается задач современного иноязычного образования, то на сегодняшний день они следующие:

- создание у учащихся *адекватной мировому уровню* общей культуры;
- **формирование** у обучающихся общей картины мира, адекватной современному уровню знаний, общей культуры личности, интеграции ее в систему мировой и национальной культур (закон об образовании);
- участвовать в межкультурном общении средствами иностранного языка;
- *формирование человека*, интегрированного в современное общество и нацеленного на его совершенствование.

Названные задачи требуют реформирования процесса преподавания иностранных языков в современной школе, что имеет свое отражение в федеральном государственном образовательном стандарте от 2012 года, по которому все образовательные учреждения выполняют переход от обучения иностранному языку к иноязычному образованию [Федеральный государственный стандарт: 1, URL: <http://standart.edu.ru>].

Что же меняет использование словосочетания: «переход от обучения иностранному языку к иноязычному образованию»? для ответа на этот вопрос необходимо рассказать существующие отличия в этих понятиях.

Известный российский ученый Е. И. Пассов акцентирует внимание на том, что процесс *обучения иностранному языку – это «сообщение знаний и формирование навыков»*, то есть обучение «**словам, грамматике, способам выражения мысли и т.п.**», так как «за словом всегда стоит суть вещей» [Е. И. Пассов, 2010:40]. Знаниецентрический подход ставит во главу угла знания, умения и навыки ученика, а не его самого. Оно обезличивает ученика и учителя, превращая учителя в передатчика знаний, а ученика в

объект, в пустой «кувшин», который этими знаниями надо наполнить. Говоря «обучить» языку, подразумеваем обучить лексике грамматике, фонетике, говорению, чтению. Иное дело в ситуации понятия «иноязычное образование». Всегда под образованием понимается необходимость обогащения личности.

В методической литературе есть еще несколько определений феномена «иноязычное образование».

Так, кандидат педагогических наук, М. Н. Ветчинова пользуется следующим определением: **иноязычное образование** – это обучение и воспитание учащихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие [М. Н. Ветчинова, 2009: 18].

Другой российский ученый, Е. А. Павлова определяет понятие **иноязычного образования** как процесс, с одной стороны, передача учителем, а с другой - присвоение учащимися иноязычной культуры. В отличие от обучения, где и целью, и содержанием являются знания, умения и навыки учащихся, в образовании целью является духовное развитие обучаемого как индивидуальности, подготовка к адекватному восприятию представителей других культур, а содержанием - культура. [Е. А. Павлова, 37]

Безусловно, все определения имеют право на существование и отражают **суть иноязычного образования**: это процесс духовного развития учащегося средствами иностранного языка.

Однако, на наш взгляд, наиболее полно феномен «иноязычного образования» раскрыт в определении, предложенном О. С. Богдановой. **Иноязычное образование** – это процесс, благодаря которому (и в ходе которого) происходит не просто развитие учащихся, но и лингвокультурологическое развитие, **обогащение картины мира средствами иностранного языка, обретение опыта общения вообще и иноязычного общения в частности, рождение способностей к иноязычному**

общению и, самое важное, желание, готовность его осуществлять. **Иноязычное образование** – это процесс **содержательный** для ума, по человечески **уютный** и **увлекательный** для учеников и учителя, и именно поэтому он делает учащихся **интересными, культурно-наполненными и обладающими чувством собственного достоинства**. Осуществлять такой процесс может только **педагог-гуманист, учитель-медиатор языков и культур**.

Именно это определение выбрано нами как ведущее, потому что в нем правильно расставлены **ключевые акценты** сегодняшнего иноязычного образования: **обогащение, развитие, обновление, увлекательность, содержательность**.

Кстати, еще в 40-х годах Вильгельмом Гумбольдтом и его последователем, филологом Карлом Менгером было сказано о том, что само понятие «обучать иностранным языкам» не только не точно, но и вредно». Как же долго мысль не была востребована.

Н. Е. Кузовлёва в своих исследованиях пришла к выводу о том, что иноязычное образование включает в себя четыре аспекта: **познавательный, воспитательный, учебный и развивающий**. Так, **познавательный аспект** включает в себя познание культуры народа, принимая во внимание язык как неотъемлемый компонент этой культуры в ее диалоге с родной культурой. Например: для русского человека культурными ценностями являются: Кремль и храм Василия блаженного, А. С. Пушкин, поговорки, пословицы и другое. Для французов же такими ценностями будут: Эйфелева башня, Триумфальная арка, Эдит Пиаф, сыр, вино и другое. **Развивающий аспект** содержит развитие способностей к овладению и осуществлению речевой деятельности, общения, учебной и других видов деятельности человека. Например, жест как проявление вежливости в России и во Франции: входя в лифт к незнакомому человеку во Франции, вы обязаны поздороваться, а выходя из него попрощаться и пожелать хорошего времени суток, в России

же такое проявление вежливости не принято. **Воспитательный аспект** охватывает формирование нравственных качеств человека духовного, человека культуры: интернационализм, гуманизм, патриотизм, этическая культура, эстетическая культура и др. Например: Без труда не выловить и рыбку из пруда. **Учебный аспект** включает в себе овладение умениями говорить, аудировать, читать и писать как средствами общения [Н. Е. Кузовлева, 2010: 41].

Необходимо учитывать два компонента иноязычного образования, на которые обращает внимание Е. И. Пассов: **«иноязычная культура»** и **«иностранная культура»**. По мнению Е. И. Пассова, иностранная культура - это культура "страны изучаемого языка", она совместно с языком составляет объект познавательного аспекта иноязычной культуры. Другими словами, иностранная культура - лишь компонент иноязычной культуры, которая, как определено выше, имеет ещё и другие аспекты (компоненты). А иноязычная культура есть та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культурологическом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах. В результате, обучение языку в этом случае не исчезает, а трансформируется: не язык, а сочетание языковых и культурных знаний [Е. И. Пассов, 2000: 38] .

Подвести итог сказанному, мы хотим рассуждением преподавателя французского университета Тьерри Какуридиса: «По большому счету мы учим иностранному языку не только и **не столько** для того, чтобы научить объясняться с иностранцами, а для того, чтобы **понять мир, понять другие культуры, другие народы, чтобы открыть** для себя мир и почувствовать, что все в нем взаимосвязано и взаимозависимо».

Чем же еще характеризуется, в настоящее время исследуемая нами проблема? В связи со спецификой целеполагания одной из основных лингводидактических категорий названа языковая личность, которая стала

объектом изучения в работах ученых: В. В. Виноградова, Р. К. Миньяра-Белоручева, С. Г. Воркачева, О. А. Еремеевой, Ю. Н. Караулова и др.

Впервые в науку это понятие было введено В. В. Виноградовым [В. В. Виноградов, 1980: 19]. Ученый изучал языковую личность путем исследования художественной литературы. Анализируя и сопоставляя понятия «образ автора» и «художественный образ», В.В. Виноградов подошёл к формулированию понятия «языковая личность». Первые описания конкретных языковых личностей также принадлежат перу В. В. Виноградова (глава «Опыты риторического анализа» монографии «О художественной прозе») [В. В. Виноградов, 1980: 19, С.6].

Затем наиболее детально языковую личность изучал Ю. Н. Караулов. Он уточняет, что **языковая личность** - это **совокупность способностей и характеристик** человека, обуславливающих **создание и восприятие им речевых произведений** (текстов), которые различаются: степенью структурно-языковой сложности; глубиной и точностью отражения действительности; определенной целевой направленностью. [Ю. Н. Караулов, 2010: 29, С.26-27]

Высказывание Ю. Н. Караулова о том, что все, что было сказано о языковой личности до сих пор, дает основания трактовать ее не только как часть объемного и многогранного понимания личности в психологии, не как еще один из ракурсов ее изучения, наряду, например, с «юридической», «экономической», «этической» и т. п. **«личностью»**, а как **вид полноценного представления личности, вмещающий в себя и психический, и социальный, и этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык**. Таким образом, уже в самом выборе языковой личности в качестве одной из основных лингво-психологических категорий заложена необходимость комплексного подхода к ее анализу, возможность и необходимость выявления на базе дискурса не только ее психологических черт, но философско-мировоззренческих предпосылок, этно-национальных

особенностей, социальных характеристик, историко-культурных истоков. Даже психолингвистический аспект владения культурой речи связан с понятием языковой личности. Овладение языком – его лексикой, грамматикой, стилистикой, произносительной сферой – создает внутренний образ мировоззрения людей и каждого человека.

В ракурсе нашей работы более всего продуктивны в этом плане рассуждения известного переводчика, отечественного методиста, Р. К. Миньяр-Белоручева. Ученый видит **языковую личность**, как личность, характеризующуюся не только степенью владения языком, но и выбором: **социальным, личностным** – языковых средств различных уровней, а также **видением мира**, определенным его **языковой картиной**. Языковая личность начинается после того, как преодолен уровень репродукции. [Р. К. Миньяр-Белоручев, 1996: 34, С. 33]

В качестве основных черт языковой личности, в нашем случае би-, (поли)культурной языковой личности, мы в след за О. С. Богданова выделяет:

- признает равенство культур;
- сознательно познает языки через культуру, а культуру – через языки;
- с удовольствием изучает языки;
- имеет достаточный уровень культурной грамотности, образованности в области родной культуры;
- психологически готов к общению с аутентичной личностью;
- способен объяснить иной образ мышления, поведения;
- готов и умеет порождать различные дискурсы;
- умеет извлекать смысловую информацию из текстов;
- способен к иноязычно-речевой деятельности, когда надо, умеет за национальным звучанием слов, выражений находить соответствующие эквиваленты;

- имеет более развернутую (целостную) картину мира (языковую, индивидуальную, концептуальную) и др [О. С. Богданова, 2011: 13, С. 22].

Понятно, что *би,-(поли)культурная языковая личность* является образовательным **идеалом**, но идеалом, к которому нужно стремиться в процессе иноязычного образования и в какой-то степени его достигать. Действительно при взаимодействии, взаимопроникновении языка и культуры. Задача формирования названных черт би,-(поли)поликультурной языковой личности, вполне достижима.

С целью составить представление о реальном положении вещей в современной школе в контексте нашей проблемы нами было проведено первичное тестирование на предмет владения учащимися четвертого года обучения французского языка знаниями о культуре, а следовательно определенными чертами би,-(поли)культурной языковой личности. В основу отбора материала для тестирования был положен принцип обязательности владения информацией, то есть фоновости информации, которой должен владеть любой средний житель страны. Информация отбиралась в соответствии с программой и учебно-методическими комплексами. Этот тест ученики писали на одном из уроков, в тестировании приняли участие 20 человек, время, отведенное на его выполнение, составило 20 минут.

«Анкета 1»

Вопрос №1. Знаете ли вы происхождение и перевод слов (напишите перевод)				
	да	знаю только происхождение	знаю только перевод	Нет
La plombières	0%	0%	0%	100%
L'esquimau	0%	0%	0%	100%
Le citron	0%	0%	0%	100%
Le mousquetaire	0%	0%	0%	100%
L'été indien	0%	0%	0%	100%
Humour	0%	0%	0%	100%
Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche	0%	0%	70%	30%

«Анкета 2»

Вопрос №2. Найдите эквивалент французской пословицы в русском языке и поясните асимметрию		
	верно нашли эквивалент и сумели пояснить асимметрию	неверно нашли эквивалент и/или не сумели пояснить асимметрию
Qui veut l'oeuf, doit	0%	100%

supporter la poule. Любишь кататься, люби и саночки возить.		
Après la pluie le beau temps. Не все ненастье, будет и красное солнышко.	10%	90%
On mange bien des perdrix sans oranges. Кашу и без масла едят.	20%	80%
Mieux vaut manquer d'argent que d'amis. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.	30%	70%
Dis-moi qui te hantes, je te dirai qui tu es. Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты.	0%	100%
Nous sommes responsable pour celui qui nous avons apprivoisé. Мы в ответе за тех, кого приручили.	0%	100%
On ne fait pas d'omelette sans casser des oeufs. Без труда не выловить и рыбку из пруда.	0%	100%
Le vin est tiré, il faut le boir. Назвался груздём, полезай в кузов.	10%	90%
Parler français comme une vache espagnole. Говорит, будто каши в рот набрал.	20%	80%

«Анкета 3»

Вопрос №3. Дайте ответы на вопросы		
	Ответили верно	Ответили неверно
Как называется гимн Франции	40%	60%
Кто такой Антуан де Сент-Экзюпери	0%	100%
Назовите минимум 5 достопримечательностей, которыми знаменита Франция	80%	20% (заметим, что данное анкетирование проводилось сразу после усвоения учащимися темы «Достопримечательности Франции»)
Кто написал сказку «Кот в сапогах»	20%	80%
Назовите минимум 3 французских музыкальных исполнителя	10%	90%

Еще раз заметим, что все вопросы тестов связаны с темами учебно-методического комплекса, программными требованиями федерального государственного образовательного стандарта. Анализ результатов анкетирования показал, что ученики не обладают в достаточном объеме наиболее употребительными словами, не знают их перевода, они часто не ознакомлены с наиболее частотными и культууроотражающими фактами, и самое печальное, что школьники не знают корни асимметрии, т.е. несовпадения лингвокультурем (пример: «Qui veut l'oeuf, doit supporter la roue» («Кто хочет отведать яйца, должен вытерпеть курицу»), так говорят французы, подразумевая, что для получения какой-то выгоды, для

достижения цели нужно потерпеть издержки, нужно поработать. В русском аналоге к данной пословице лежит иная картина «Любишь кататься, люби и саночки возить». Чтобы съехать с горки, необходимо сначала подняться на неё с санками, а это требует не малых усилий. Совершенно очевидно, что для французов, живущих в иных климатических условия, катание с горки на санках не так актуально, как для русских, в чем и заключается асимметрия культур). Возможно, большинство учеников не справились с тестом, потому что такая работа с ними не проводится, и зачастую они не могут объяснить, почему та или иная пословица имеет свои особенные символы в определенной культуре.

Продолжим примеры. В процессе изучения темы «**Le repas**», «еда», учащиеся знакомятся с таким фразеологизмом, как «**On ne fait pas d'omelette sans casser des oeufs**» («Без труда – не выловить и рыбку из пруда»), проводить аналогию с русской культурой, с русским менталитетом. Интересно было бы пояснить разницу «**la maison**» и «**chez soi**», ведь русские говорят «я иду домой», где слово дом означает и само здание, где проживает человек и семью, а у французов «**la maison**»- это исключительно название жилого сооружения, а вот возвращаются они к себе «**chez soi**». Хорошо было бы рассказать о различных вариантах прощания во Франции, «**Adieu**» - прощай, «**Au revoir**» -до встречи, до свидания, «**A bien tôt**»- до скорого и «**Au Plaisir de vous voir**» - до удовольствия снова вас увидеть. Это будет не только познавательно, но и содержательно, а главное останется в памяти надолго. Велика роль использования **медиасредств** на уроках иностранного языка, которые позволяют не только повысить мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, но и обогатить картину миру. Например, ученикам было бы интересно посмотреть **видеоэкскурсию по Парижу, фрагмент мюзикла «Notre Dame de Paris»** (увидев, хотя бы небольшой фрагмент этого мюзикла, они с удовольствием, посмотрят весь мюзикл самостоятельно). Если продолжить говорить о теме «**Le repas**», то это

просмотр **кулинарного видео**, в процессе ознакомления с темой «**La haute couture**» - просмотр видео с **Парижского показа мод** и т.д. Было бы хорошо пояснять **асимметрию культур** через **создание на уроках лингвокультурологических полей**. Например «**Рождество**» в России оно отмечается 7 января, считается религиозным праздником, которому предшествует великий пост, но главным зимним праздником для нас, все же, остается Новый год. В Европейских странах и в Америке, наоборот, Рождество, которое отмечают 25 декабря, является главным зимним торжеством, к этому празднику принято украшать фасады домов, используя красный и зеленый цвета, праздник считается семейным, поэтому в этот вечер вся семья собирается на совместный праздничный ужин. Все затронутое мы полнее опишем во второй главе нашей работы.

Анализ проблемы иноязычного образования будет неполным, если не упомянуть, хотя бы в общих чертах объект иноязычного образования – **межкультурную коммуникацию**.

Значительный вклад в разработку и развитие теории межкультурной коммуникации внесли работы В. В. Воробьева, В. Г. Костомарова, Е. И. Пассова, Е. М. Верещагина, И. А. Стернина, С. Г. Тер-Минасовой, Ю. Е. Прохорова, Ю. Н. Караулова и др. Существует несколько определений понятию «межкультурная коммуникация». Представим некоторые из них:

Межкультурная коммуникация – явление, когда партнеры по коммуникации являются представителями **разных культур** и осознают это, то есть когда присутствует взаимное ощущение «чужеродности» партнера [G. Maletzke, 1996: 61, С.32].

Межкультурная коммуникация – адекватное **взаимодействие двух** учеников коммуникативного акта, принадлежащих разным национальным культурам.[Е. М. Верещагин, 2005: 17, С. 300]

Межкультурная коммуникация – совокупность специфических процессов **взаимодействия людей**, принадлежащих к **разным культурам** и

языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает «чужеродность» партнера. [И. И. Халеева, 2000: 50, С. 14]

Межкультурная коммуникация – это адекватное взаимодействие носителей **разных** языков и культур, отличающихся в той или иной мере несовпадением национальных стереотипов мышления и коммуникативного поведения. [Н. Д. Гальскова, 2006: 24, С. 106]

Межкультурная коммуникация – это процесс взаимодействия людей, различающихся своими социокультурными, национальными, этнопсихологическими характеристиками; в результате такого процесса происходят обмен языковой и внеязыковой информацией, идеями, смыслами, их понимание или непонимание, принятие или непринятие, но, в конечном счете, обогащение языковой, индивидуальной и концептуальной картины мира. [О. С. Богданова, 2011: 13, С. 49]

В рамках нашего исследования за определение межкультурной коммуникации, мы берем формулировку О. С. Богдановой. Оно более полно, на наш взгляд, отражает суть процесса межкультурного общения. Поскольку в ходе общения представители, различающиеся своей культурой, психологией и национальностью могут не только понимать, но и не понимать, не принимать друг друга, но все равно приведет к обогащению картины мира каждого участника межкультурной коммуникации.

Понятно, что научить межкультурной коммуникации в условиях школьного иноязычного образования можно лишь частично. В этой связи важно определить основные критерии (параметры) межкультурной коммуникации. Мы выделяем следующие:

1. **Иметь представление** о социокультурном фоне страны изучаемого языка, национальных особенностях языкового сообщества, национальных традициях, национально-культурных памятниках и т.п.

Например: важно знать о том, что во Франции 8 мая – День окончания Второй мировой войны, является днём траура и скорби по погибшим в эту войну;

2. **Знать** основную фоновую информацию, основные культурные образцы, определенную часть речевой культуры: без эквивалентная лексика (faire le pont - досл. «сделать мостик», т.е. продлить себе выходные, взяв дополнительный выходной в пятницу и/или понедельник), молодежный сленг (croque-monsieur = два горячих ломтика хлеба, bla-bla = заговаривать зубы, lebi-bop = мобильный телефон, nitty-gritty= рутинная работа), хорошо знать свою культуру. Так, жесты в разных странах отличаются: считая на пальцах в России, мы загибаем пальцы в кулак, французы, наоборот, при счете разгибают пальцы, зажатые в кулак.

3. **Понимать** основной смысл информации, скрытый за национальными лингвистическими единицами (образные средства, юмор, фразеологизмы). Фразеологизмы в разных культурах отличаются, используя разные образы и символы, хотя, порой, несут похожие смыслы: у англичан for rainy day(на дождливый день), а у русских на чёрный день. Это связано с жизненными реалиями, в Англии часто дождливая, туманная погода, когда не очень хочется выходить из дома. В России Первая и Вторая мировые войны, революция, голод, т.е. плохие и тяжелые дни;

4. **Уметь** адекватно реагировать на речевое и неречевое поведение партнеров по межкультурному общению. Например: если ваш партнер, что-то теребит в руках, постукивает пальцем по столу, постоянно потирает ладони, значит, он чем-то взволнован или говорит вам неправду;

5. **Осознавать** факт «инаковости» культур и ее представителей и **иметь** правильное отношение к этому факту. Пропуская встречного прохожего, вы, по привычке, делаете шаг вправо, уступая ему дорогу слева. Это связано с правосторонним уличным движением в большинстве стран. Если прохожий делает шаг в том же направлении, перекрывая вам дорогу – то, скорее всего, перед вами англичанин, японец, австралиец, или

новозеландец. В Европе не принято изливать либо выслушивать чужие чувства: «твои проблемы – это твои проблемы».

Мы сопроводили наши рассуждения лишь несколькими примерами. В Приложении это будет представлено более полно.

Согласимся, что названные критерии ни есть что-то недостижимое в условиях обучения школьников, а вполне реальное осуществление межкультурной коммуникации на определенном уровне.

Причинами особого внимания к понятию межкультурная коммуникация являются, не только социальный заказ к иноязычному образованию, то есть – формирование би,-(поли)культурной языковой личности, но и геополитикоэкономические мировые условия, которые вынуждают индивидов участвовать в диалоге культур для извлечения выгоды, урегулирования дипломатических отношений и прочего. В этой связи, межкультурная коммуникация выполняет такие **функции** как:

1. **Познавательная** или культурно обогащающая;
2. **Мотивационная** (возможность обогащать свою картину мира, глубже осознать свой язык и культуру, стремление познать, понять, объяснить, оценить, приблизиться к чертам бикультурной языковой личности, «заглянуть в неизвестное»);
3. **Прагматическая** (обогащение языковых знаний, речевых навыков и умений, приобретение опыта для межкультурного общения);
4. **Этикетная и регулятивная** => аккультурация, аккомодация (преображение опыта, умений общения: слушать, слышать, договариваться, поддерживать коммуникацию, руководить своим речевым и неречевым поведением и т.д.).

Именно эти функции **меняют** процесс в области изучения иностранного языка. Он становится более **познавательным, мотивированным, развивающим** личность, а, следовательно, меняют и отношение учащегося к

нему. Именно такой процесс межкультурной коммуникации называют иноязычным образованием.

Современный ученый – методист Е. Г. Тарева в своей статье «Межкультурный подход как лингводидактическая инновация» говорит о том, что в настоящее время межкультурный подход «призван служить целям реформирования иноязычного образования, поскольку практически переворачивает традиционные устои и коренным образом меняет представление о том, как обучать иностранному языку в его взаимодействии с культурой». Действительно, в отличие от других подходов межкультурный подход позволяет установить равноправные отношения между культурами: иное познается через свое, а свое через иное [Е. Г. Тарева, 2013: 48, С. 65-66].

Итак, анализ проблем в области иноязычного образования показал: 1) в качестве концептуальных основ современного иноязычного образования выступают цели иноязычного образования, его содержание и средства; 2) одной из целей современного иноязычного образования является формирование у учащихся черт би,-(поли)культурной личности – личности, способной и желающей участвовать в межкультурном общении на иностранном языке; 3) для осуществления такого общения необходимо обладать рядом компетенций, интегрирующей для которых является коммуникативная компетенция. В свою очередь, коммуникативная компетенция, включающая в себя прочие компетенции, обеспечивает успешную межкультурную коммуникацию. Межкультурная коммуникация решает ряд проблем, поставленных перед современным иноязычным образованием, используя язык, как средство познания культуры. В свою очередь использование таких методов исследования как наблюдения, опрос, анкетирование показывают, что, к сожалению, на сегодняшний день мы не можем утверждать об опоре на названные основные категории иноязычного образования (би,-(поли)культурной языковой личности, межкультурная коммуникация как объект иноязычного образования и т.п.). В этой связи, достижение целевых установок в иноязычном образовании в полной или

доступной мере - оставляют желать лучшего. Поскольку культура является содержанием иноязычного образования, то дальнейшее наше исследование осуществляется в этой плоскости.

1.2. Культура как содержание иноязычного образования

«Выходит так, как будто чем богаче язык, тем выше культура.

А по-моему, наоборот: чем выше культура, тем богаче язык.

Количество слов и их сочетаний находится в самой прямой

зависимости от суммы впечатлений и представлений:

без последних не может быть ни понятий, ни определений,

а стало быть, и поводов к обогащению языка»

Антон Павлович Чехов

Неслучайно слова великого русского классика Антона Павловича Чехова взяты нами в качестве эпиграфа к данному параграфу. ***Существует прямая взаимосвязь между уровнем культурного развития человека и его словарным запасом: чем*** больше ситуаций приходится анализировать, ***чем*** чаще стоит необходимость в выражении и аргументации своего мнения, ***чем*** больше количество представителей различных национальностей и профессий, с которыми происходит общение, ***чем*** шире спектр испытываемых эмоций и чувств, ***чем*** острее стоит необходимость в выражении себя посредством слова, тем выше должен быть уровень сформированности лингвистической компетенции учащихся, ибо через слово и в слове человек выражает себя. Следовательно, говоря об ***иноязычном образовании***, в первую очередь, **внимание следует уделять** не на сам язык как таковой, а **на** создание у учащегося потребности и условий для познания и использования языка как средства самовыражения. Уместно и разумно привести суждение И. Ю. Шехтера: «Нужно думать только о том, что надо делать с языком, чтобы его освоить, но более всего о том, что надо делать с человеком, чтобы он для себя овладел языком» [И. Ю. Шехтер, 52].

Перед учёными-методистами всего мира стоят сейчас весьма актуальные вопросы. Как научить постигать иную культуру и не терять при этом собственной национальной идентичности? Какие условия должны быть созданы, чтобы при овладении иностранным языком и иноязычной культурой у обучающихся повышался уровень гражданственности, патриотизма и гордости за собственную культуру? Как препятствовать дискриминации и, напротив, способствовать развитию эмпатии и уважения?

Мы в след за такими методистам как Г. В. Елизарова, Е. Г. Тарева, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, О. С. Богданова, Р. П. Мильруд признаем, что при рассмотрении данных аспектов в центре внимания должен находиться **принцип культуросообразности**, провозглашенный еще Адольфом Дистервегом и переживающий сегодня своего рода возрождение. Этот **принцип основан на** необходимости приобщения человека к различным пластам культуры этноса, общества и мира в целом, он **призван помочь** человеку **приспособиться** к изменениям, которые постоянно происходят как в окружающем его мире, так и в нем самом, **находить** способы минимизации отрицательных последствий инноваций [Педагогический энциклопедический словарь, 2002: 42, С. 217]. Исходя из принципа культуросообразности основной категорией реализации цели иноязычного образования является, безусловно, его **содержание**, а это не что иное, как **культура**.

Дать определение понятию «**культура**» довольно сложно, поскольку оно имеет много сфер применения, а, следовательно, чрезвычайно многогранно: от его первоначального определения: **культура** (в сфере сельского хозяйства) – это обработка, возделывание земли человеком, до великого множества определений культура, относительно человека.

В Большом толковом словаре понятие «**культура**» рассматривается как **совокупность достижений** человеческого общества **в производственной, общественной и духовной сферах жизни**.

М.С. Каган рассматривает культуру как **деятельностный исторически развивающийся процесс**, охватывающий:

- 1) качества человека как субъекта деятельности;
- 2) способы деятельности человека, не присущие ему, но им изобретенные;
- 3) многообразие предметов – материальных, духовных, художественных, в которых определяются процессы деятельности;
- 4) вторичные способы деятельности, служащие уже не «опредмечиванию», а «распределению» тех человеческих качеств, которые хранятся в предметном бытии культуры, т.е. усвоению и присвоению людьми;
- 5) функции человека, который обогащается, развивается, овладевает культурой благодаря распределению и становится тем самым ее творением [В. И. Даль, 25, С.9-10].

Опираясь на исследования М. С. Канга, Г. В. Елизарова подчеркивает, что **в основу культуры** как динамической сущности **заложен деятельностный аспект**, т.е. человек с его активным началом [Г. В. Елизарова, 2005: 26, С.24].

Также, Г. В. Елизарова отмечает, что любой **культуре свойственны** определенные **убеждения, которые являются истинными**, так как принимаются таковыми практически всеми носителями определенной культуры. Внутри каждой культуры эти убеждения группируются в когнитивные и внутренне сбалансированные системы, поэтому в каждодневной практике, они являются осознаваемыми и воспринимаются как самоочевидные истины [Г. В. Елизарова, 2005: 26, С.24].

Приведем пример:

В русской и европейских культурах цветом траура является чёрный как символ зла, разрушения, тьмы, смерти. В восточных же культурах цветом траура является белый. Белый цвет означает прошлое, память, забвение. Смерть там рассматривается как радостное событие – переход к предкам.

Исходя из данного примера, можно сделать очевидный вывод: то, что является истинным и свойственным для одной культуры, совершенно не означает, что это будет являться таковым для другой. Соответственно, каждой культуре свойственны свои убеждения и истины.

Схожие позиции в определении понятия «культура» представлены в английских словарях [С. Г. Тер-Минасова, 2007: 49, С. 12]:

Culture — the way of life, especially general customs and beliefs of a particular group of people at a particular time. *Youth/ working-class / Russian / Roman / mass culture*

Культура — образ жизни, особенно общие обычаи и верования определенной группы людей в определенное время. *Молодежная / рабочая / русская / римская / массовая культура.*

Culture. 1) Culture or a culture consists of the ideas, customs, and art that are produced or shared by a particular society (e.g. *He was a fervent admirer of Roman and Greek culture... the great cultures of Japan and China*).

2) A culture is a particular society or civilization, especially one considered in relation to its ideas, its art, or its way of life (e.g. *the rich history of African civilizations and cultures*) [Collins COBUILD English Dictionary, 1995: 56].

Культура . 1) Культура состоит из идей, обычаев, и искусства, которые распределены в определенном обществе (напр.: *Он был пылким поклонником римской и греческой культуры... великие культуры Японии и Китая*).

2) Культура — определенное общество или цивилизация, особенно та, которая воспринимается в связи с ее идеями, искусством, образом жизни (напр.: *богатая история африканских цивилизаций и культур*).

Culture — 1) the customs, civilization, and achievements of a particular time or people (*studied Chinese culture*) [The Concise Oxford Dictionary, 1964: 64].

Культура — 1) обычаи, цивилизация и достижения определенной эпохи или народа (*изучал китайскую культуру*).

Culture — the customs, beliefs, art, music, and all the other products of human thought made by a particular group of people at a particular time (*ancient Greek culture, a tribal culture, pop culture*) [Dictionary of English Language and Culture, 1993: 57].

Культура — обычаи, верования, искусство, музыка и другие плоды человеческой мысли определенной группы людей в определенное время (*древнегреческая культура, племенная культура, поп-культура*).

Изучив вышеперечисленные определения слова «*culture*», нами была выявлена общая тенденция употребления таких слов как: *customs* (обычаи, традиции), *beliefs* (верования), а также словосочетание *the way of life* (образ жизни). Употребление этих слов подчеркивает **антропологичность** данного понятия.

Исходя из различных определений понятия «культура» рассмотренных нами, можно сделать общий вывод о том, что очень важным для существования человеческих сообществ является систематизация убеждений основанных на рационализации опыта, а эмоциональное наполнение этих убеждений, формирует **ценностные ориентации**, которые *создают основу любой культуры*. Таким образом, определенные события, явления, общественные институты отсылают человека к культурным ценностям, носители единой

системы которых представляют собой культурную общность [Г. В. Елизарова, 2005: 26, С.24].

Наиболее полное и детальное определение понятию культура представлено в «**Декларации прав культуры**», разработанной коллективом ученых Санкт-Петербургского Государственного Университета профсоюзов под научным руководством Д. С. Лихачева. В декларации *«под культурой понимается сотворенная человеком материальная и духовная среда обитания, а также процессы создания, сохранения, распространения и воспроизводства норм и ценностей, способствующих возвышению человека и гуманизации общества»*. В данной Декларации одними из важнейших условий сохранения и развития культуры выделяются положения, прямо относящиеся к области образования:

А) особое место уделяется системе образования и воспитания как социальному институту культурной преемственности, т.к. приоритетной задачей рассматривается сохранение культурного достояния нации и его передача будущему поколению;

Б) воспитание у граждан интереса, любви и уважения к культурному наследию своего народа, к культуре других народов;

В) обеспечить художественное и эстетическое воспитание подрастающего поколения, поддержку молодых дарований и воспроизводство творческой элиты.

Исходя из содержания «**Декларации прав культуры**», мы делаем вывод о том, что *одной из задач государства* становится всесторонняя **поддержка** системы образования как *ведущего социального института, обеспечивающего* приобщение человека к отечественной и мировой культуре. В свою очередь перед школой третьего тысячелетия глобальной задачей является создание «**человека**

культуры» (термин В. С. Библера). *«Человек культуры»* — это целостный человек, и его «выращивание» предполагает *сопряжение образования и воспитания*, где одной из базовых ценностей становится культура, так как именно 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.

Следует отметить, что исходя из современного межкультурного характера связей между государствами, необходимостью подготовки подрастающего поколения к жизни в глобализирующемся мире, важно учитывать *межкультурный или поликультурный характер образования*. В межкультурном образовании родная и иные культуры, находясь во взаимной зависимости (*«иное познается через свое; свое переоценивается через иное»*), обуславливают особое *содержание образования*, которое призвано реализовывать на практике *«диалог культур»* (термин М. М. Бахтина), *сделать его* доминантной в сознании личности, познающей свою и иную культурные данности. Одновременно с этим обе культуры влияют на обучающегося и вне собственно образовательного пространства. Ученик при этом *«овеществляет»* родную или иную культуру для себя, *присваивая* ее продукты как лично значимые, *вводя* их в своё индивидуально своеобразное пространство ценностных координат [Е. Г. Тарева, 2013: 48, С.14-15].

Наиболее актуально говорить о межкультурном или поликультурном воспитании при рассмотрении проблем, связанных с содержанием иноязычного образования, поскольку *иностранный язык* это не только *средство* общения, но и *средство* осознания собственного я, *средство* самовыражения. Рассмотрим, место культуры в *содержании иноязычного образования*.

Ученые определяют понятие *содержание иноязычного образования* следующим образом:

Ведущий методист, Б. А. Лapidус, считает, что *содержание иноязычного образования* - это совокупность того, **что** должен усвоить, **чему** научиться учащийся, чтобы качество и уровень его образованности соответствовал цели.

И. Л. Бим относит к *содержанию иноязычного образования* все то, о чем говорится, **что** воспринимается на слух, читается, пишется, **чем** при этом оперирует ученик, **что** он должен усвоить, чтобы решать конкретные коммуникативные задачи [И. Л. Бим, 2002: 10, С. 12] .

С. Ф. Шатилов выражает следующим образом свое мнение о том, что такое *содержание иноязычного образования* - это все то, **что** должен знать член общества, чтобы не возник эффект его социальной дезадаптации.

Авторы приведенных выше определений делают акцент на **практической** составляющей содержания иноязычного образования и в присвоении ученикам, в основном, языковых навыков и умений, для осуществления межкультурного общения. К сожалению, не акцентировано внимание на то, что содержание иноязычного образования включает в себя еще и **эмоциональный** аспект, **психологический** аспект, **образовательный** аспект, которые также важны для осуществления межкультурной коммуникации.

Наиболее полными и соответствующими цели современного иноязычного образования нам видятся определения концепта «иноязычного образования» Л. П. Перминовой и О.С. Богдановой.

По мнению Л. М. Перминовой, *содержание иноязычного образования* представляет собой **«интегративную систему, включающую знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений к людям, к миру, к себе и к самому образованию, овладение которой в инвариантной структуре деятельности являет собой субъективированный,**

организованный и управляемый процесс, осуществляемый в диалоговом режиме, результатом которого является нравственное, гражданское и профессиональное самоопределение личности, осуществляемое путем самоидентификации и саморегуляции в жизненном пространстве» [Л. М. Перминова, 1995: 42, С. 26].

О. С. Богданова определяет **содержание иноязычного образования** как все то, что **формирует и обогащает компетенции**, процесс развития которых повышает **общую и иноязычную культуру обучающихся**, а уровень их сформированности позволяет осуществлять **межкультурную коммуникацию** [О. С. Богданова, 2011: 13, С. 61] .

Из двух последних определений становится понятным, что в содержании иноязычного образования, приоритетными являются не сами навыки, умения, не сам язык, а то, для чего используется эта лингвистическая составляющая. Прав Е. И. Пассов, называя именно **культуру содержанием иноязычного образования**, поскольку культура, как часть содержания иноязычного образования, - это знания, нормы, отношения и ценности, разделяемые обществом, благодаря которым члены общества отличают представителей родной культуры от представителей иной культуры.

Рассмотрим реальную действительность в соответствии с подходами к культуре, и как следствие, к содержанию иноязычного образования. Знакомство с литературой по проблеме позволяет нам вслед за Е. В. Бондаревской выделить **три основных подхода**:

1) **аксеологический** (ценностный) подход

Особенностью ценностного подхода, автор считает рассмотрение культуры как некой объективной данности по отношению к человеку, совокупности его достижений в материальном и духовном развитии [И. Л. Бим, 1974: 11, С.120]. Поэтому главным действующим механизмом в содержании иноязычного образования становится процесс интериоризации духовно-

нравственных ценностей во внутренний мир личности. Развитие нравственных качеств, формирующих нравственную культуру ученика, который готовится к иноязычному межкультурному общению;

2) **деятельностный** подход

Е. В. Бондаревская придает этому подходу особую значимость. Если рассматривать культуру как специфический способ деятельности, то гарантом существования культуры будет являться сам человек, способный к культурному обустройству жизни [И. Л. Бим, 1974: 11, С.121]. В русле этого подхода на основе осваиваемого содержания иноязычного образования должна быть организована продуктивная деятельность учащихся, направленная на формирование у них ключевых компетенций;

3) **личностный** подход

При личностном подходе Е. В. Бондаревская рассматривает культуру как среду, растящую и питающую развитие личности [И. Л. Бим, 1974: 11, С.121]. Содержание иноязычного образования в данном случае должно быть направленно не только на овладение учащимися определенными знаниями, умениями и навыками, но и широким спектром общеучебных умений, универсальных учебных действий, ценностных ориентаций и т.д., создающих основу для образования и самообразования «через всю жизнь».

Таким образом, реализация подходов к культуре и как следствие к содержанию иноязычного образования, играет большую роль в повышении эффективности и результативности иноязычного образования.

Как мы уже отмечали, к сожалению, в современной школе остается главенствующей ориентация на обучение, а содержание обучения есть знания, умения и навыки, как говорилось ранее. Это знаниецентристское направление практически исключает личностную и ценностную ориентацию, а тем более развитие духовной и мотивированной личности через ознакомление с культурой изучаемого языка.

Однако, факт проникновения культуры в процесс иноязычного образования уже далеко не нов. Никто не спорит сегодня о значении обучения языку через культуру и культуре через язык. В науке существует даже ряд терминосочетаний, которые отражают существование такой неразрывной взаимной зависимости; примером могут служить формулировки: *«соизучение языка и культуры»* (С. Kramsch), *«ЯзыКультура»* (Е. И. Пассов), *«la didactique des langues-cultures»* (Ch. Puren).

Однако, признание этого факта совсем не гарантирует его отражение в практической деятельности учителя. Возможно, это происходит потому, что сами практические стратегии данного направления (язык и культура; язык через культуру; культура в языке и др.) слабо представлены в методической литературе.

Поскольку разработка стратегий осуществляется, как правило, в рамках определенного подхода, то обзорно представим те, которые имеют отношение к проблеме.

В зарубежной лингводидактике одним из первых культууроориентированных подходов является *функционально-смысловой подход (Functional-National Approach)*, который радикально изменил подход к изучению иностранных языков в 70-х годах XXв. Этот подход подразумевает собой включение *«культурного компонента»* в процесс обучения.

По мнению К. Крамш несомненным недостатком этого подхода есть его этноцентризм, который свидетельствует об отсутствии должного внимания к фактам родной культуры обучающихся. Результатом такого подхода может стать *«лингвистический империализм»* (linguistic imperialism), то есть утверждение превосходства одного языка над другим, одной культуры над другой [Kramsch, 1995: 59, С.83-92].

Разделяя мнение немецких методистов (E. Kiel, B. Sandhaas, I. Zacharaki), мы видим прямо противоположное проявление этноцентризма, заключающиеся в доминантном влиянии *родной культуры* обучающегося при овладении им иностранным языком. Поскольку ученик изучает иностранный язык в языковом окружении родной культуры, то при первом знакомстве с чужим языком и чужой культурой происходит «*культурный шок*» (*culture shock*), то есть неприятие, отторжение всего «*чужого*». Для того чтобы предотвратить или снять этот «культурный шок» необходимо рассматривать культуры и языки не как враждебные друг другу, а как взаимодополняющие данности.

Проблему осознания культурных различий и преодоление отрицательных стереотипов в межкультурной коммуникации призван решить *культурно – сенситивный подход*, направленный на развитие у ученика «*способностей понимать и принимать другие культуры, не перенося на них собственные культурные ориентации*» [Е. Г. Тарева, 2014: 47].

В этом же ключе осуществляется работа стратегий *транскультурного образования* (*transcultural education*), нацеленная на формирование транскультурной компетенции (*transcultural competence*) (Meyer). Ученик видит обе культуры как бы «сверху», он покинул оковы своей культуры, преодолел необъективность оценки чужой и не ищет между ними компромисса [Neike, 200: 63].

При наличии таких плюсов как **воспитание** в ученике общечеловеческих универсальных элементов (мир, правосудие, защита окружающей среды), есть очень существенные **недостатки** - представление мира единообразным, хотя он многополярен и разносторонен, а также отстранение обучающегося от его собственной культуры. **Ученик может** объективно смотреть на свою, иностранную и мировые культуры, но **он** всегда **должен** оставаться частью своей родной культуры. Об этом, не

устава напоминает нам М. М. Бахтин, говоря, что чужую культуру (мы бы сказали «иную») нужно уважать, а своею жить.

Несмотря на то, что транскультурное образование призвано препятствовать этноцентризму, тем не менее, оно провоцирует проявление **«культурного империализма»**, навязывает ценности Запада и может привести к застою, так как постоянно протекающие процессы социальных изменений в нем игнорируются [Е. Г. Тарева, 2014: 47].

В противовес этноцентрическим направлениям в иноязычном образовании в зарубежной дидактике предлагается **этнографический подход**. Его основоположники (М. Byram, G. Zarate, C. Kramersch) полагают, что **иноязычное образование должно приводить** не только к ознакомлению с фоновыми знаниями о культуре, но и к **развитию** у учащегося способности адаптироваться к новым речевым ситуациям [М. Byram, 1997: 54]. Данный подход предполагает на основе взаимодействия с представителями другой культуры, по результатам исследования и интерпретации иной культуры через призму своей собственной, более глубокое осознание иноязычной культуры.

Одной из первых концепций в отечественной теории и методике обучения иностранным языкам, интегрирующей в единое лингвистическое пространство язык и культуру, явилась теория **страноведческого и лингвострановедческого подходов** Е. М. Верещагина. В этой методике **страноведческие факты сочетаются с языковыми явлениями**; последние выступают не только как средство коммуникации, но и как средство ознакомления обучающихся с новой для них (культурной) действительностью. [Е. М. Верещагин, 2005: 17] По сути акцент в данном подходе сделан на освоение **языковых единиц с национально-культурной семантикой** (безэквивалентной лексики, фоновых знаний, невербальных средств общения и др.)

Несомненным плюсом данного подхода является его **направленность на** формирование у ученика способности анализировать языковые явления с точки зрения их страноведческой маркированности и, основываясь на данных проведенного анализа, выстраивать линии собственного речевого поведения. Минусом этой стратегии можно назвать **недостаточно глубокое проникновение в культуру изучаемого языка**, вытеснение индивидуального восприятия иной культуры, так как страноведение представляет типичные явления культуры, а межкультурное образование выделяет индивидуальность другого языка, страны, народа и его культуры.

Сходной с лингвострановедческой является **лингвокультурологическая стратегия** В.В. Воробьева, нацеленная на обогащение учащихся знаниями в области системы культурных ценностей, выраженных в языке [В. В. Воробьев, 1996: 21]. В лингвокультурологии **объектом изучения являются** не факты страноведческого характера, а **фоновые знания** жителей этой страны, представленные в их языков и когнитивном сознании. Это знания о религии, культуре, обычаях, быте, что делает «носителя языка и культуры представителем именно данной культуры». Хранителями культурно значимой информации являются безэквивалентная лексика, пословицы, поговорки, афоризмы, речевой этикет, эталоны, стереотипы, символы. Лингвокультурологический подход позволяет видеть **языковую единицу**, прежде всего **как единицу культурной памяти народа**. Данный подход позволяет **понять** зависимость языка от культурных факторов, **признать** язык как феномен культуры. Его целью является формирование у учащегося способности анализировать языковые явления с точки зрения их культурологической маркированности, что обеспечит полноценный характер иноязычного общения.

Близкородственным к двум выше рассмотренным подходам является **«социокультурный подход»**, ориентированный на «обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-

педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия» [В. В. Сафонова, 1996: 44]. Социокультурный подход нацелен на построение многоуровневой модели культуроведческого образования средствами со-изучаемых языков, а также технологий социокультурного образования средствами иностранных и других изучаемых языков. Такая дидактическая модель строится на основе **контрастивно-сопоставительного со-изучения культур и цивилизаций** в контексте их непосредственного и опосредованного историко-культурного взаимодействия.

Продолжением социокультурного подхода является **поликультурный подход**, где идея культурного разнообразия становится ключевой и системообразующей. Такой подход позволяет обеспечить формирование представлений не только о культурном разнообразии иностранного языка и его культуры, но и показать вариативность 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» [П. В. Сысоев, 2009: 46, С.98-99].

Идея проникновения культуры в методологию, идеологию и технологию иноязычного образования достигла своего апогея в теории Е. И. Пассова, который представляет **иноязычную культуру как часть общей культуры человека**, ученик в процессе коммуникативного иноязычного образования усваивает ее в аспектах познания, развития, воспитания и учения. Отсюда следует, что **содержанием иноязычного образования является именно иноязычная культура** и овладеть ученик должен не иностранным языком, а иноязычной культурой.

Подход Е. И. Пассова свидетельствует о рождении новой особой философии иноязычного образования, образовательный аспект которого:

- пронизан «духом» культуры и подразумевает культурную доминанту в соотношении «язык – культура»;
- основан на постулате о том, что «деятельность человека, его взаимодействие с миром предполагает овладение единством «язык – культура» (языКультура)»;
- утверждает «потенциальные возможности взаимозависимости языка, культуры, индивидуальности и деятельности»;
- доказывает, что именно вхождение в мир иноязычной культуры может способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры.

Итак, краткий обзор имеющихся отечественных и зарубежных концепций позволяет заключить, что количество и разнообразие культуросообразных подходов в иноязычном образовании представляет собой в целом достаточно гармоничную научную область. Объединяющим признаком для данных подходов становится проявляемая в образовательном процессе *синергия изучаемого языка и культуры*. Дифференцирующий признак проявляется в акцентуации данных методик, либо на языке – лингвострановедческий и линвокультурологический подходы, либо на культуроведении – социокультурный, поликультурный, этноцентрически направленные подходы). Отличительным также является характер явлений, подлежащих учёту при построении лингводидактических стратегий: страноведческие факты – для лингвострановедческого подхода, культурологические факты – для линвокультурологического, культурно-сенситивного и транскультурного подходов, социокультурный контекст – для социокультурного подхода, вариативность культур – для поликультурного и этнографического подходов. В тоже время, заметим, что разработанная проблема, ее описание в литературе (в нашем случае, развитие идей о содержании подходов) не гарантирует решение проблемы в практике

иноязычного образования. Причин тому несколько. Возьмем на себя смелость их обозначить:

1. Инертность учителя иностранного языка в смене своих приоритетов («учителя не сдают своих бастионов»).
2. Убежденность учителя иностранного языка в том, что именно владение лексикой, грамматикой, умением переводить и пересказывать тексты обеспечивают успех в межкультурной коммуникации и в социализации личности.
3. Убежденность учителя иностранного языка в том, что знакомить с культурой должен учитель МХК, истории, литературы, а учитель иностранного языка – учить языку. Но согласимся, что самый основной критерий – это результаты, которые достигают ученики в течение 5,7 и даже 9 лет изучения иностранного языка. Опрос, проведенный нами среди недавних выпускников школ, дал плачевные результаты.

На вопрос «используете ли Вы в Вашей жизни те знания, которые получили в школе на уроках иностранного языка» 16 человек из 40 опрошенных дали отрицательный ответ, 5 человек ответили, что редко.

Далее стало возможным узнать, в каких ситуациях выпускники применяют полученные в школе знания.

Названы следующие области использования иностранного языка:

- при переводе простейших инструкций, книг, статей, просмотр фильмов **(9 человек)**;
- для дальнейшего продолжения изучения языка в университете **(6 человек)**;
- для общения за границей **(5 человек)**;
- при работе с Интернетом (переписка с иностранцами, компьютерные программы) – **(4 человека)**.

На третий интересовавший нас вопрос «После изучения иностранного языка в школе, какие разделы вы в большей степени усвоили?», мы получили следующие результаты:

В большей степени ученики школ усвоили такие разделы образовательной дисциплины «иностранный язык» как **грамматика и чтение – 31 человек**. Это позволяет сделать вывод о том, что на уроках иностранного языка в большей степени преподавалась именно грамматика, и большое внимание уделялось чтению. Тогда как культурологической направленности практически не было, так как раздел «**культура**» отмечен лишь **10 участниками**.

Процитируем некоторые ответы:

1. «Граматику вообще не помню. Высказаться вряд ли смогу, фраз 10, думаю, наберется. А насчет Франции, обрывками какие-то воспоминания есть». (Мария, 4 курс МЭСИ, факультет информатики. Изучала французский в течение 5 лет).
2. «Лексику помню, но плохо: прочитать и понять, наверно, смогу, а вот сказать что-то - вряд ли. Граматику тоже плохо помню... да и ни к чему мне это! Информацию о Франции вообще не помню». (Анастасия, 4 курс СФУ, факультет математики. Изучала французский язык в течение 7 лет).
3. «Очень хорошо помню информацию о Париже. А вот сказать на французском могу только отдельные фразы, всплывающие в голове из разных текстов, написанных опять же про Париж». (Евгений, 4 курс СФУ, факультет математики. Изучал французский язык в течение 7 лет).

Итак, исходя из проведенного анкетирования, можно сделать вывод, что полученные в школе знания выпускниками практически не используются. Несмотря на то, что большинство ответили, что они

используют язык в своей жизни, но это использование было бы возможным и без уроков иностранного языка (сегодня имеется большое количество словарей, переводчиков, которые позволяют осуществить любой перевод по средствам интернета). Грамматика и чтение, безусловно, важны для усвоения языка, но очевидно, что содержания в обучении совершенно не было. Радует, что хоть какие-то культурологические знания у учеников все же остались. Прав был великий Альберт Эйнштейн, говоря, что образование – это то, что останется у нас, когда мы забудем все то, чему нас учили.

4. И, наконец, одна из основных причин рассматриваемого диссонанса – в методической литературе недостаточно представлены целостные стратегии, представляющие механизм реализации культурологического подхода к иноязычному образованию.

В этой связи в данной работе мы представляем **«системообразующую культурологическую стратегию»** О. С. Богдановой, которая подробно будет рассмотрена во II главе нашей работы.

Таким образом, несмотря на всю значимость обучения культуре через язык, которая подчеркнута в федеральном государственном образовательном стандарте от 2012 года, именно ознакомление с культурой изучаемого языка носит попутный характер и выражается в том, что ученикам в систематическом аспекте предлагается информация о некоторых достопримечательностях, иногда традициях народа, знакомство с отдельными произведениями искусства, выдающимися деятелями науки, туристическими местами. В подобных случаях ученики лишены возможности проникновения в неразделимый пласт **языКультуры**, который не должен быть чем-то случайным, эпизодическим. Он должен пронизывать все соприкосновение с иностранным языком (от слова до картины мира ученика). А это возможно только при **соизучении языка и культуры** и разностороннем обращении к названным феноменам, а не только в процессе представления материала о памятниках, упоминании имен и произведений иноязычных авторов. Важно

подчеркнуть, что **язык** есть **органическая часть культуры**, часть наследия любого народа. Факты **языка** – это те же **факты культуры**. Трудно понять культуру, не углубляясь в язык.

В доказательство эффективности соизучения языка и культуры приведем следующие аргументы. Во-первых, именно **через язык** происходит наиболее глубокое, правильное **отражение культуры** во всех её проявлениях (артефакты, фразеологизмы, лингвокультуремы и т.п.). Важно, не только уметь переводить фразеологизмы (поговорки, цитаты и др.), но и понимать их глубинный смысл, отличный порой от заложенного в родном языке. Этого можно достигнуть только **путем проникновения в сам язык**, его лексический и грамматический аспекты, только в этом случае можно обнаружить связь смысла с ментальностью народа, его историей, оттенками этимологии и др. Очевидно, что **при взаимосвязанном обучении** языку и культуре, именно **язык «становится другим»**: богаче лексически и грамматически, полнее и аутентичнее стилистически. Прикосновение к культуре посредством языка поможет учащимся глубже и адекватнее постичь смысловые нюансы аутентичного текста, понять контексты, порой скрытые за содержанием текста. Таким образом, обогащение культурой влечёт за собой обогащение языком. Во-вторых, взаимосвязанный процесс **«культура через язык»** показывает обучающимся значимость овладения языком, обучающиеся понимают, что **благодаря языку** они познают культуру мира, входят в мир разных культур, расширяют индивидуальную (в том числе языковую) картину мира, освобождаются от боязни войти в конфликт в процессе общения с аутентичной личностью. В-третьих, усвоение языка без учёта культурологического аспекта, усвоение лексики без учёта её культурного компонента, перевод текста без его культурологического комментирования – всё это ведёт к тому, что обучающийся иностранному языку отражает только собственные культурные нормы и понятия, что может способствовать возникновению конфликта в общении с аутентичной

личностью. В заключение приведем следующий аргумент: одна из целей иноязычного образования - сформировать основные черты би-, (поли)культурной языковой личности - становится реально достижимой при взаимосвязанном изучении языка и культуры, когда вектор усилий преподавателя направлен не только на формирование иноязычных навыков и умений, а на воспитание такой языковой личности, которой иностранный язык будет нужен «для жизни», для «общения в реальных ситуациях» [В. В. Сафонова, 1996: 44] и «которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур» [Г. В. Елизарова, 2005:26].

Выводы по главе I

Изменения в социальной, культурной, экономической и геополитической сферах влекут за собой изменения в сфере образования, которые связаны с **переходом** от знаниецентрического к культуурообразующему направлению иноязычного образования. В этой связи в настоящее время вместо понятия «обучение иностранным языкам» используется понятие «иноязычное образование». Если в обучении иностранному языку цель сводилась к передаче ученикам практических навыков: писать, читать, говорить, аудировать, то такая **образовательная дисциплина** как «**иностраннй язык**» имеет своей целью **развитие и воспитание у ученика основных черт би-,(поли)культурной языковой личности**, умеющей и желающей участвовать в межкультурной коммуникации с аутентичной личностью, владеющей основами своей и других культур, адекватно реагирующей на их проявления. Для осуществления такого общения необходимо обладать **компетенциями**,

интегрирующей для которых является **коммуникативная**. В свою очередь, коммуникативная компетенция, включающая в себя прочие компетенции, обеспечивает успешную **межкультурную коммуникацию**. Межкультурная коммуникация представляет собой **использование языка как средство познания иноязычной культуры**. На первый план в иноязычном образовании выходит **культура**, которая выступает как **содержание иноязычного образования**. *Содержание иноязычного образования включает в себя три аспекта: аксиологический, мотивационно-когнитивный и социально-культурный, которые, к сожалению, почти не применяются в современной школе, ориентированной на обучение языкам. Язык и культура являются неотъемлемой частью иноязычного образования. Культура неотделима от языка, поэтому и иноязычное образование должно проходить через слияние этих понятий и взаимоизучение языка и культуры, то есть изучать язык через культуру, а культуру через язык, обогащая лингвокультурологическую картину мира ученика.*

В нашем исследовании мы учитываем измененную цель иноязычного образования. Мы убеждены, что цель современного иноязычного образования вполне достижима, нужно лишь правильно подобрать **методику или стратегию** преподавания иностранного языка, такую, которая сможет соединить в себе **соизучение языка и культуры**. Уже сейчас разрабатываются и **существуют методики, стратегии и приёмы** для организации учебного процесса совершенно **новым способом**, который **включает в себя** и культурное обогащение учащихся, и их языковое развитие, развитие как поликультурных личностей. Однако, на данный момент стратегий соединивших в себе соизучение языка и культуры очень мало. Наиболее адекватной и отвечающий требованиям современной цели иноязычного образования нам представляется **«системообразующая**

культурологическая стратегия» О.С. Богдановой, которая будет подробно представлена во второй главе нашей работы.

Глава II . Системообразующая культурологическая стратегия как адекватная модель иноязычного образования

2.1. Описание концепции системообразующей культурологической стратегии

«Незачем говорить, если не о чем сказать»

Жан Лассера

В предыдущей главе мы пришли к выводу о том, что воспитание би-, (поли)культурной языковой личности выступает одной из целей современного иноязычного образования. Достижение этой цели происходит через реализацию содержания образовательного процесса, с использованием продуктивных методик, адекватных современному целеполаганию. Под термином «методика» мы здесь будем понимать приемы работы, способы, стратегии и т.д. В этой связи, данный параграф посвящен системообразующей культурологической стратегии (далее СКС), как одной из наиболее адекватных иноязычному образованию.

Знакомство с литературой, а также опытом деятельности учителей, позволило нам сделать вывод о том, что до их пор очень мало работ, в которых целостно представлена стратегия взаимосвязанного познания языка и культуры. В этой связи в нашем исследовании мы представляем **системообразующую культурологическую стратегию**, автором которой является О. С. Богданова. О. С. Богданова дает следующее определение этой стратегии, СКС - это стратегия, целевым ориентиром которой является человек культуры, содержанием - культура, а приёмы и способы деятельности направлены на обогащение, расширение, создание у обучающихся целостной лингвокультурологической картины мира.

Методологической основой данной стратегии выступает **принцип системности**, который указывает на то, что только использование СКС в **системе** (с первого по последний год иноязычного образования) принесет

желаемые результаты. Эпизодические обращения к составляющим приемам данной стратегии исключаются. В каждом уроке, по сути дела, реализуются различные приемы СКС.

Кроме принципа системности определены и другие принципы. Представим и кратко поясним их.

1. Принцип **культуросообразности**. Еще раз подчеркнем, что за языком всегда стоит мир культуры, задача учителя иностранного языка – познакомить учеников с этим миром средствами иностранного языка. Ученик должен получать знания в виде сплава языка и культуры, но не только культуры изучаемого языка, но и родной и мировой культуры в целом. Процесс соизучения языка и культуры – это естественный процесс: объясняем фонтовую лексику тогда, когда это нужно, даем толкование инокультурным концептам там, где это целесообразно, сравниваем культуремы и объясняем асимметрию культур и лингвокультурем по мере необходимости и т.д.
2. Принцип **полипредметной деятельности**. Говоря о **принципе полипредметной деятельности**, следует отметить важность интегративного, синхронизированного подхода к иноязычному образованию, выхода деятельности за рамки изучения языка, постановки и реализации **интегративных задач**. Например, ученики могут разрабатывать такие проекты как «История олимпийских игр», «Я хотел бы побывать в таком регионе Франции как...», «Влияние русской культуры на французскую». При работе по данным темам невозможно обойти стороной известных исторических, политических, культурных деятелей, невозможно отстраниться от тех сфер деятельности, вклад в которые они внесли: в историю, литературу, филологию и др. следовательно, учащиеся

используют информацию из разных наук, различных школьных предметов.

3. Принцип **когнитивно-аффективного единства**. Данный принцип призван учитывать особенности эмоциональной сферы человека, связь головного левого и правого полушарий коры головного мозга, **связь рационального и эмоционального** в обучении иностранным языкам. Когнитивный аспект этого принципа направлен на развитие и активизацию мыслительных процессов учащихся: анализ, синтез, обобщение, поисковой деятельности, в том числе отбор и структурирование информации и т.д. При этом аффективный заряд выполняемой деятельности реализует дополнительно другие задачи: влияние эмоций на работу, использование эффекта удивления, воображения, фантазии т.п. Доказано, что при таком подходе реализуются потенциальные возможности личности, возможности памяти и запечатлевания информации. С учетом сказанного в состав приемом образующих СКС входят: работа с репродукциями, составление презентаций, выполнение творческих проектов и др. Считается, что наиболее верная формула успеха в образовании – это знания учителя - знания ученика. Просветитель XIX века Георг Лихтенберг назвал эту формулу заблуждением и предложил иную, а именно **«эмоции учителя – знания учителя – эмоции ученика – знания ученика»**. Этот принцип может реализовываться в процессе актуализации творческого, культурного потенциала школьников, путем выполнения **творческих или поисковых работ** («Жанна Д'Арк: мифический персонаж или реальный герой», «А вы знаете, почему французы/англичане/немцы/и т.д. говорят ...?», «Я готов учить французский/английский/немецкий/и т.д, только чтобы прочитать в оригинале «...» и т.д.); **написание сочинений** («Я хотел бы жить и умереть в Париже, если б не было такой земли – Москва», «Моя малая Родина», «А впереди такие горизонты» и т.п.).

4. **Аксиологический принцип.** Реализация этого принципа включает изучение ценностных аспектов как иностранного, так и родного языков, в более широком смысле – всего спектра социальной, художественной практики народа средствами иностранного языка. Согласно данному принципу иностранный язык изучается в рамках единой гуманистической системы ценностей при углублении в культурные и этнические особенности языков и культур, признается равнозначность культур и народов, образовательный процесс осуществляется под эгидой «диалог культур».
5. **Принцип создания целостной лингвокультурологической картины мира.** «Картина мира» - это представление человека о каких-либо явлениях жизни, основанных на его жизненном опыте, уровне образованности и эрудированности. Поскольку мир отражается в речевой форме, то **язык** здесь выступает как средство формирования концептуальной картины мира. Следовательно, понятие «**картина мира**» включает в себя понятие «**языковая картина мира**». Так как в сознании учеников уже существует картина мира, то овладение иностранным языком – это встраивание иноязычных слов, новых знаний, опыта, впечатлений в эту уже существующую картину, а не формирование другой. Исходя из этих рассуждений, учитывая специфику цели иноязычного образования, возможно использовать такой термин как «**лингвокультурологическая картина мира**», что подразумевает под собой **знание человека о культуре**, в том числе речевой, **отраженной в языке**. В зависимости от того, насколько грамотно осуществляется этот процесс, зависит установление взаимоотношений личности с окружающим миром, степень ее обогащения и объективность восприятия картины мира.

Отметим, что все названные принципы взаимосвязаны и взаимодополняемы. Так, например, выполняя различные задания, согласно принципу полипредметной деятельности, ученик осуществляет поисковую деятельность, аналитические операции, «включает» логику, всё это обогащает когнитивные способности ученика.

Известно, что важным компонентом учебного процесса, а следовательно, любой стратегии, является содержание обучения по ней. Исходя из того, что **культура является содержанием иноязычного образования**, в **содержание системообразующей культурологической стратегии** входят, помимо **лингвистического** (лексика, грамматика, тексты и т.д.) и **психологического** (навыки, умения, отношения, опыт творческой деятельности, мотивы и т.п.) компонентов, **культурологический и методологический компоненты**. **Культурологический компонент** включает в себя информацию о мировой, национальной региональной и речевой культурах, сведения о национальных языковых единицах, лингвокультурах, логоэпистемах и т.п. **Методологический компонент** основан на использовании таких методов и приемов как решение лингвокультурологических задач, комментирование цитат и афоризмов, выполнение лингвострановедческих тестов, составление лингвокультурологических полей, частично мы уже приводили приемы такого рода приемов ранее. Подробно об этом будет описано в следующих параграфах и Приложении.

Дополнить комплекс приемов системообразующей культурологической стратегии можно такими приемами как: разработка и защита проектов, связанных с культурологическими проблемами, осуществление переводов поэзии, песен, художественных фрагментов и сравнение их с культурными аналогами.

Важно понимать, что при выборе методических приемов реализации системообразующей культурологической стратегии, приоритетным будут

являться те, которые максимально активизирует мыслительную деятельность учащихся, обогащает их картину мира, расширяет кругозор, совершенствует лингвистический компонент, у учащихся формируется культурный модус поведения (это понятие будет рассмотрено нами во 2 главе).

Реализация приемов обучения по системообразующей культурологической стратегии может проходить **в индивидуальной** (выполнение творческих работ, проектная деятельность, решение лингвокультурологических задач, выполнение и демонстрация индивидуализированного задания); **групповой** (проекты, сотрудничество, этимологические экскурсы); **и коллективных формах** (участие в диалоге, круглом столе и т.д.). Особо подчеркиваем значимость индивидуальной работы учащихся в ракурсе нашей проблемы. В этой связи трудно переоценить роль медиасредств. Учащиеся с большим интересом используют интернет ресурсы, ресурсы телеканала Культура и т.д. [О. С. Богданова, 2005: 14, С.61-70]. В следующих параграфах нами более подробно рассмотрены приемы и методы реализации системообразующей культурологической стратегии.

2.2.Методическая составляющая системообразующей культурологической стратегии: обобщение опыта исследований

Итак, мы установили, что современное целеполагание в области иноязычного образования ориентировано на развитие и воспитание школьника как поликультурной личности. В связи с современной целью меняется и содержание иноязычного образования. Рассматривая культуру как содержание иноязычного образования, нами была представлена системообразующая культурологическая стратегия как путь достижения цели иноязычного образования. Было рассмотрено ее содержание и основные

принципы. В следующих параграфах мы приступаем к обобщению опыта реализации системообразующей культурологической стратегии. Этот опыт накоплен не только руководителем нашей выпускной квалификационной работы, но и ее учениками, последователями. Одни обращались к проблемам этимологии. Другим было интересно изучать приемы направленные на создание и расширение лингвокультурологической картины мира. Собран значительный материал по теме исследования, частично опробования и проанализированы результаты. Настало время в определенной мере описать этот опыт, выделить в нем наиболее интересные и значимые аспекты, дать комментарий. В целом обобщение работ осуществляется на по следующей схеме: экспозиция – актуальность проблемы – цель исследования – основное содержание – выводы – оценки.

2.2.1 Этимологический экскурс информационного материала

«Использование этимологического экскурса как сопровождающего средства обогащения лингвокультурологической картины мира» выпускная квалификационная работа Н. В. Притуляк.

Знать много языков – значит иметь много ключей к одному замку.

Вольтер

Жизнь языка тесно связана с жизнью народа, говорящего на нем, с его историей, культурой. Все более или менее значительные события в жизни народа отражаются в языке. Именно поэтому П. Вяземский назвал язык «исповедью народа». Рождаются новые слова, утрачиваются старые. Большое количество слов приобретает новые значения, актуальные для данного времени.

Каждое слово, как и каждое выражение, имеет свою биографию, свою судьбу, свою историю. История эта обусловлена событиями и обстоятельствами общественной жизни, фактами культуры, быта, техники. Справедливо заметил Д. Дидро: «Одно лишь сравнение словаря в разные эпохи дает возможность представить прогресс народа». Большинство слов в языке многозначно. Именно этимология свидетельствует о сложной жизни, пройденной словом, хранит память о его прошлом, о событиях, свидетелем которых оно являлось. В этой связи интересно рассмотреть этимологию как средство познания культуры страны изучаемого языка, развитие филологической культуры, обогащение общей культуры личности и как средство познания иностранного языка в более широком аспекте.

Изучению названной проблемы посвящена выпускная квалификационная работа Н. В. Притуляк, выпускницы КГПУ им. В. П. Астафьева.

«Использование этимологического экскурса как сопровождающего средства обогащения лингвокультурологической картины мира». Актуальность данной работы заключается в следующем: в настоящее время, в ситуации обновления целеполагания иноязычного образования, очевидна ограниченность ресурсных возможностей в практике работы учителей иностранных языков. В методической литературе достаточно убедительно обосновывается необходимость использования таких методик (приемов, стратегий), которые наряду с задачей совершенствования лингвистического компонента, который приоритетен в деятельности большинства учителей, решают более широкие и не менее важные задачи, а именно: обогащение лингвокультурологической, межкультурной компетенций учащихся, их картин мира. В то же время поиск и ознакомление с практическим материалом в ракурсе проблемы показывает их явную недостаточность. Использование такой методики, как этимологический экскурс

информационного материала является восполняющим фактором с учетом сказанного.

Цель работы состояла в том, чтобы доказать эффективность этимологического экскурса в обогащении лингвокультурологической картины мира учащихся и описать методику его использования в процессе иноязычного образования.

Автор работы утверждает, что изучение лексико-семантических изменений (в частности, этимологии конкретных лексем) и исторического взаимодействия отдельных элементов иностранного словаря и их значений в рамках единой лексико-семантической системы имеют исключительную важность. Использование этимологического экскурса информационного материала дает ученику возможность осознать многообразие мира, его историю, изменения, расширить свою лингвокультурологическую картину, свое видение мира.

Важно, что в этой работе выделяется и описывается лингвокультурологический и психологический потенциал этимологического экскурса. Автор рассуждает о том, что язык усваивается человеком с раннего детства, как готовый и отлаженный механизм, говорящий обычно не отдает себе отчета о сложных явлениях, которые привели к возникновению, исчезновению или сохранению тех или иных элементов языка. Для него языком являются лишь современные формы устной и письменной речи, современные значения слов. Однако, при таком подходе теряется очень многое. Этимологический экскурс в историю, в слово позволяет узнать о судьбах, нравах, интересах, обычаях, т.е. обо всем том, что составляет культуру языка и его носителей. В настоящее время в этимологических исследованиях лингвокультурологического направления слово, например, рассматривается как «семиотический знак, символ, семиотическая формула того или иного мифопоэтического образа», а мир интерпретируется через призму культуры и языка, являющегося неотъемлемым элементом культуры.

Изучая язык и культуру подобным образом, человек делает ее своей культурой, своей глубоко личной, ибо в данном случае познание чужого сопряжено с познанием своего.

Автор работы подчеркивает необходимость развития интереса к этимологии вообще, а особенно, когда еще только формируется мотивация к изучению иностранного языка. В средней и старшей школе при таком подходе к образованию интерес учащегося будет только укрепляться, в этом автор видит психологический потенциал использования этимологического экскурса на уроках как сопровождающее средство обучения и обогащения картины мира и совершенствования языка как такового.

Что касается лингвокультурологического потенциала этимологического экскурса как приема или более менее целостной методики, автор предлагает следующие критерии отбора материала для использования этимологического экскурса в процессе иноязычного образования. **Во-первых**, этимологические справки, используемые на уроках иностранного языка должны отображать реальную действительность страны изучаемого языка, отображать исторические факты, закрепленные в языке при помощи разных лексических единиц, **отмечать** факты из различных отраслей науки, литературы, искусства разных времени народов, описывать действующих лиц художественных произведений. **Во-вторых**, этимологические справки должны выполнять **две основные функции** – познавательную и воспитательную. **В третьих**, этимологический материал должен соответствовать **учебно-методической целесообразности**, например, 1) страноведческая информация, включающая сведения об истории, культуре, экономики, быта, образа жизни народа, привычек, обычаев, традиций, 2) информация, отражающая актуальную культуру страны изучаемого языка, 3) частотность употребления языковых единиц и их многокультурная ценность, 4) тематическая организованность материала и его соответствие возрастным интересам учащихся. **Четвертый критерий:** материал должен быть

возрастосоответствующий: для учащихся младших классов – одни языковые единицы, в средней и старшей школе – другие, более сложный материал с учетом программы и личного опыта учащихся, в том числе и в родном языке. **И пятый критерий** – это мотивирующий эффект отобранного материала, так как не всякий иноязычный материал этимологического экскурса представляет интерес школьников и вызывает мотивацию.

Н. В. Притуляк в своем исследовании рекомендует использовать на уроках иностранного языка использовать тексты и словарные статьи, посвященные этимологической информации. В этом случае решается познавательная задача обучения, а также попутно совершенствуются навыки чтения. Также автор предлагает организовать работу с этимологической информацией в виде домашнего задания, как для всего класса, так и в виде индивидуальных заданий. Этимологическую информацию можно транслировать и сам учитель. На уроке подобная работа проводится в начале урока как вид экспозиции к урокам или заключительного «сюрприза», который логично соединен, с каким либо предыдущим заданием. Такой материал можно активно использовать на школьных конкурсах, олимпиадах. Этимологический экскурс как прием рассматривается также в системе средств семантизации иноязычного материала.

Таким образом, этимологическое образование способствует:

- улучшению знаний учащихся не только по образовательной дисциплине «иностранному языку», но и по другим образовательным дисциплинам
- лучшему пониманию истории языка
- обогащению языкового запаса
- расширению эрудиции учащихся, их кругозора
- обогащению картины мира, главным образом лингвокультурологической картины мира

- повышению интереса учащихся к языковым явлениям и фактам, осознание значимости изучения иностранного языка

Очень значимо, что особая роль в выпускной квалификационной работе отводится составлению этимологического справочника. Если учитель на каждом уроке систематически осуществляет этимологический экскурс, знакомит учащихся с этимологией актуальной лексики, то итогом такой работы может стать составление этимологического справочника. Приложением к данной работе является именно такой этимологический справочник. Первая часть справочника **«фразеологизмы»**. Здесь представлена асимметрия французских и русских фразеологизмов. Приведем примеры:

Marcher sur une mauvaise herbe (ходить по плохой траве) – это выражение употребляется про человека, который находится в плохом настроении. В основе лежит старинное народное поверье о чудодейственной силе трав. По поверью некоторые травы действовали на психику или настроение тех, кто до них дотрагивался или ходил по ним. Русские же говорят **«встать с левой ноги»**, смысл выражения восходит к языческому противопоставлению злого начала – доброму, черного цвета – белому, левой стороны – правой.

N’être pas dans son assiette, при дословном переводе на русский **«быть не в своей тарелке»**. Однако, в данном фразеологизме слово «assiette» употреблено не в значении «тарелка», а в своем прямом первоначальном значении «посадка, положение тела». Таким образом, это выражение означает **«быть в непривычном для себя положении»**.

Очень познавательной на наш взгляд является **вторая часть** приложения, которая содержит пояснение французских, английских и русских фразеологизмов в сопоставлениях. Примеры:

Faire le barbe à qn– утереть нос кому-либо, заткнуть за пояс. В собственном смысле выражение означает «сбрить кому-либо бороду». Его переносное значение связано с тем, что борода раньше считалась предметом культа. Так, у франков считалось бесчестием лишиться бороды. Королю, лишавшемуся власти, в первую очередь брили голову и бороду. При Франциске I продавали право носить бороду, а при Генрихе IV она стоила также дорого, как золото или алмаз; её можно было даже заложить под крупную сумму.

Poisson d'avril– первоапрельская шутка. До 1564 при правлении Карла IX год начинался 1 апреля. По приказу короля была введена новая дата нового года – 1 января. Но народ по старому обычаю продолжал дарить маленькие символические подарки 1 апреля. Существует несколько версий названия дня «**первоапрельская рыба**»: 1) в начале апреля Луна находится в зодиакальном знаке рыб. 2) этот период нереста рыб, таким образом, люди шутили, даря «первоапрельскую рыбу» в период запрета рыбалки. 3) начало апреля соответствует концу поста у христиан, когда нельзя есть мясо, а рыбу можно. Этот праздник отмечает в Бельгии и Швейцарии «**Poisson d'Avril**», в Нидерландах и Германии «**Aprilscherz**», в Великобритании «**April Fool's Day**», Шотландии «**Gown**» или «**Cuckoo**» и в России «**День дурака**».

When the cows come home – «после дождика в четверг». В Англии это выражение означает неизвестно когда. Скотоводы отпускали своих коров на пастбище ранним утром и коровы целый день гуляли и возвращались лишь, когда солнце заходило за горизонт, поздно вечером.

Познавательным и интересным мы находим **третью часть** приложения называется «От собственных имен к нарицательным», куда входит ономастическая лексика, которая представляет для учащихся очень большой интерес, мы ее используем в речи, не догадываясь, что она обозначает, как развивается, в каких ситуациях используется.

Герои западноевропейской классической литературы, характер и поведение которых отразились на именах, ставших как бы визитными карточками этих героев.

Бойкот – в конце прошлого века на всю Ирландию славился грубостью, самодурством и криводушием управляющий в имении лорда Эрнэ. И ирландцы решили его наказать, прекратив с ним всякое общение, с ним никто не разговаривал. Управляющего звали Бойкот.

Ловелас – профессиональный обольститель, соблазнитель женщин. Слово заимствовано из английского языка. По имени Ловеласа, героя романа английского писателя С. Ричардсона «Клариса» - имевшего повсюду огромный успех, в том числе во Франции.

Никотин - по фамилии дипломата Нико, который в 1560г вернувшись из Лиссабона в Париж, курил трубку. В Португалии уже умели делать это, а во Франции пока еще нет.

Хулиган – около века назад в трущобах Лондона жила ирландская семья Хулиганов «**Houlihan**», прославившаяся своей драчливостью.

Гильотина – по имени врача Ж. Гийотена, по его предложению это орудие казни было принято во Франции в период Великой Французской революции в 1792г. Его идеи носили чисто гуманистический характер, он только призывал к равенству людей перед смертной казнью, упрощению и ее безболезненности.

Четвертая часть приложения представлена часто употребляемыми лексическими единицами, за этимологией которых кроется история, более глубокое содержание, порой лингвистический анализ. Представляет собой некий этимологический словарь, приведем несколько примеров из него.

Бадминтон – от английского города Бадминтон, где была придумана эта игра.

В ажуре – (в полном порядке) восходит к французскому сочетанию «à **jour**» - своевременно, во время, в данный день.

Лейтенант– Lieutenant– образовано от «**tenant lieu de**» держащий место службы.

Baladeur– плеер от французского разговорного «**balade**» - прогулка, или буквально – любитель погулять. Используется вместо английского **walkman**.

Отметим, что этот этимологический словарь может рассматриваться как отдельное пособие для учителей иностранных языков, а его использование будет способствовать решению основной цели иноязычного образования, а именно, формированию би,-(поли)культурной языковой личности.

Выводы: таким образом, становится очевидным, что в процесс иноязычного образования необходимо включать разнообразную информацию, касающуюся национальных реалий, важнейших исторических событий, крупнейших деятелей литературы и искусства, науки и техники и т.п.

Учащиеся должны иметь представление о том, что язык вообще, их родной и иностранный, - это культурно-историческая категория, важнейшая составная часть общей культуры человека, что духовное, интеллектуальное развитие человека.

2.2.2. Асимметрия лингвокультурем и культур как способ реализации системообразующей культурологической стратегии

Границы моего языка означают границы моего мира
Людвиг Витгенштейн

На наш взгляд, данная цитата как нельзя лучше подчеркивает значимость изучения любого языка, будь то родной язык или иностранный, не просто в качестве устойчивых форм и выражений, а как целостной системы несущий в себе информацию о культуре народа, говорящего и думающего на нём. Ведь язык - это не только важнейшее средство общения и выражения мысли, но и аккумуляция знаний культуры. Будучи сложной знаковой системой, язык может быть средством передачи, хранения, использования и преобразования информации. Как и язык, культура также является знаковой системой, способной передавать информацию, но не способной самоорганизовываться, так как ее функция – память, а ее основная черта – накопление и стремление к абсолютной всеобщности. Поэтому язык – нация – культура – это центральная триада лингвокультурологии, фокус, в котором сходятся и могут быть решены важнейшие проблемы этой отрасли науки. Развитие культуры происходит в недрах нации, народа, нередко в условиях их социального классового расслоения, взаимопротиворечащих периодов, но, вместе с тем, в условиях безусловного существенного национального единства.

Как уже известно, исследование проблемы «язык и культура» ведётся в различных направлениях. Одними из них являются лингвокультурология и фразеология. Важно не просто знакомить учащихся с пословицами, поговорками, фразеологизмами иностранного языка, важно через них знакомить с культурой. Это значит, не просто переводить пословицы, поговорки и фразеологизмы с иностранного языка на родной, а искать их эквиваленты в родном языке, находить причины их совпадения (сходства) или несовпадения (асимметрию) в культуре.

Работа, которую мы анализируем, посвящена следующей проблеме **«Обогащение картины мира учащихся через познание асимметрии культур и лингвокультурем в процессе иноязычного образования»**. Автор работы А. В. Максимова, выпускница КГПУ им. В. П. Астафьева.

Целью данной работы является теоретико-практическое обоснование стратегии использования лингвокультурологического поля в целях обогащения целостной картины мира обучающихся иностранному языку через асимметрию культур и лингвокультурем, а также разработка структуры, содержания поля и стратегии работы с ним.

Актуальность исследования заключается, с одной стороны в необходимости использования в процессе иноязычного образования таких методик (приемов, способов и т.д.), которые способствовали бы реализации культурного компонента цели иноязычного образования, а с другой стороны - в недостаточном количестве работ, содержащих практические рекомендации, описывающие соответствующие стратегии осуществления приоритетов иноязычного образования.

Практическое исследование, проведенное А. В. Максимовой, также подтвердило актуальность ее работы. С целью выявления того, насколько обогащена лингвокультурологическая картина мира учеников, насколько они владеют культурологической информацией в рамках изучаемых тем, ученикам 11 класса было предложено ответить на ряд культурологических вопросов, соответствующих программным темам конкретного учебника по иностранному языку для данного года обучения. Результаты тестирования показали, что у 86% учащихся низкий уровень владения целостной картиной мира, 14% учащихся обладают достаточным уровнем, и никто не показал высокие результаты.

Решение этой проблемы автор видит в необходимости расширения социокультурного пространства учащихся, например, посредством внедрения

лингвокультурологических полей, идея которых принадлежит В. В. Воробьеву, но интерпретирована в данной выпускной квалификационной работе. На протяжении всей работы подтверждается истина – внедрение в урок иностранного языка лингвокультурологического компонента, а именно, составление лингвокультурологических полей, как нельзя лучше способствует обогащению картины мира учащихся, что является одной из задач системообразующей культурологической стратегии и одним из компонентов цели иноязычного образования.

В данной работе автор рассматривает понятие «**лингвокультурема**», определяя её как комплексную межуровневую единицу, представляющую собой **диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического** (понятийного или предметного содержания). Эта единица более **глубокая** по своей сути, чем слово.

Лингвокультурема вбирает в себя как **языковое представление** («форму мысли»), так и тесно и неразрывно связанную с ним «**внеязыковую, культурную среду**» (ситуацию, реалию), устойчивую сеть ассоциаций. Она может быть представлена в виде слова, словосочетания, фразы или даже текста.

А. В. Максимова, опираясь на работы А. С. Бухонкиной, представил асимметрию культур и лингвокультурем следующим образом: **асимметрия лингвокультурем – реалий, асимметрия денотативных лингвокультурем, асимметрия сигнификативных лингвокультурем, асимметрия коннотативных лингвокультурем, асимметрия символично-поведенческих лингвокультурем и асимметрия символично-предметных лингвокультурем.**

Здесь следует отметить, что особую ценность данной работы составляет ее приложение, состоящее из 3 частей. **Первая часть** представляет собой культурологический тест, в котором содержатся

вопросы, относящиеся к культуре, истории, традиции, символике различных стран и народов (русской, французской, немецкой, английский). К тесту также прилагаются ключи с ответами, что позволяет любому учителю использовать этот тест на своих уроках.

Во второй части автор дает примеры с развернутым пояснением асимметрии лингвокультурем в русской, американской, английской, французской и немецких культурах.

По всем видам лингвокультурем дано большое количество примеров. Это обогащает работу и вызывает чувство уважения к глубокой поисковой деятельности выпускницы. Приведем часть примеров.

Примеры асимметрии денотативных лингвокультурем.

Здравоохранение	Россия: система здравоохранения – общедоступное, обязательное, бесплатное, государственное.
	Англия: The National Health Service (the NHS), которая предоставляет медицинское лечение, в основном оплаченное государством. Можно также платить взносы в частную компанию для получения при необходимости более «привилегированного» лечения .
	США: Public health service– запутанная система частных клиник и страховых компаний.
	Германия: Das Gesundheitswesen– система страхования, уровень услуг в которой напрямую зависит от уровня заработка.
	Франция: Sécurité Sociale– обязательное страхование; гарантирует частичное или полное возмещение расходов на лечение. Зависит от выбранного «режима» страхования; лечение в государственных или частных

	клиниках.
--	-----------

Примеры асимметрии коннотативных лингвокультурем.

Медведь	Россия: маленький косолапый мишка, сильный, но нерасторопный, незлобивый. Но умеющий постоять за себя, сладкоежка, любитель мёда. Забавный, привлекательный образ с вполне человеческими качествами и добродетелями, но требующий уважения.
	США: образ медведя ассоциируется с образом страшного и опасного зверя– grizzly bear или иногда с образом мягкого плюшевого мишки Teddy Bear .
	Франция: для французской культуры понятие «медведь» ассоциируется с такими качествами как грубость, невоспитанность, неуклюжесть - это негативная оценка человека.

Примеры асимметрии лингвокультурем-реалий русского, французского и английского языков.

Матрёшка – русская игрушка в виде деревянной расписной куклы, внутри которой находятся такие же куклы меньшего размера.

Jeu de raume – национальная французская игра. Прямой предок современного тенниса.

Car boot sale– неофициальный рынок, часто в поле, где люди продают вещи из машин или со столов. В основном, продают старые книги, вещи, игрушки. Такие рынки очень популярны по всей Великобритании.

Примеры асимметрии сигнификативных лингвокультурем.

Переводчик	Россия: одному слову соответствует два понятия: устный переводчик и переводчик текстов.
	Англия: translator —человек, занимающийся письменными переводами, interpreter - человек, занимающийся, устными переводами.
	Франция: traducteur —переводчик литературы; interprète — устный переводчик; dogman — переводчик на Востоке.

Примеры асимметрии символично-поведенческих лингвокультурем.

Постукивание указательным пальцем по лбу	Россия: «человек-чудак»
	Англия: «Я – умный»
	Франция, Германия: недовольство умственными способностями собеседника.

Примеры асимметрии символично-предметных лингвокультурем.

Кошка	Россия: символ дома, уюта. Считалось, что в кошку может превратиться домовая.
	Англия: только черные кошки – символ неудачи. Считалось, что кошки могут заглядывать в будущее и предсказывать погоду.
	Германия: символ, отводящий зло, защищающий от ведьм.

В третьей части приложения содержатся лингвокультурологические поля по различным концептам.

Например, лингвокультурологическое поле концепта «кино»

Например, лингвокультурологическое поле концепта «кино»

En Allemagne

- Le Festival cinématographique international prestigieux «La Berlinale»

Le Festival du film de Munich

- Knockin' on the heaven's door, Lola rennt
- Rainer Werner Fassbinder
- Nastassja Kiniski, Diane Kruger, Marlene Dietrich

En Russie

- Le Festival international du film de Moscou

Le Festival: la fenêtre sur l'Europe;

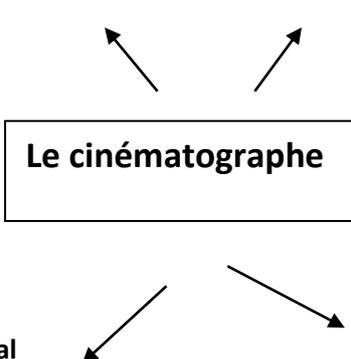
Le Festival du film Kinotavr

- «L'ironie du sort», «Moscou ne croit pas aux larmes»

- Eldar Riazanov, Nikita Mikhalkov

- Lyudmila Gurchenko, Andrey Mironov, Yuri Nikulin

Le cinématographe



En France

- Les frères Lumière
- Le Festival international du film de Cannes (Palme d'or)

- Amélie, Asterix et Obelix

- Luc Besson

- Brigitte Bardot, Jean

Reno, Jean Marais, Gérard Depardieu, Audrey Tautou

En Amérique

- Oscar
- Titanic; Terminator
- Quentin Tarantino, Steven Spielberg
- Marilyn Monroe, Uma Thurman, Richard Gere, Julia Roberts

В выпускной квалификационной работе А. В. Максимовой представлен процесс и результат опробования методики использования лингвокультурологических полей. Результаты показали, что уровень лингвокультурологических знаний у учеников значительно увеличился. У большинства учеников была замечена тенденция к осознанию различия поведения и мировоззрения представителей разных культур, что способствовало более адекватному пониманию партнеров по межкультурной коммуникации. Значительно вырос уровень информированности учащихся о стереотипах, менталитете, традициях, праздниках французской, английской, немецкой и русских культур.

Данная работа в полном объеме раскрывает суть асимметрии лингвокультурем и культур, объясняет важность и необходимость пояснения

асимметрии на уроках иностранного языка. Приложение данной работы может выступать в качестве готового пособия для учителей иностранного языка, что при систематическом использовании на уроках такого рода деятельности как работа с лингвокультурологическими полями, позволит значительно повысить интерес учащихся к уроку, прикоснуться к межкультурному миру средствами иностранного языка, развить определенные черты би,-(поли)культурной языковой личности.

С данной работой пересекается другая, а именно **«Межъязыковые и межкультурные параллели национальных фразеологизмов в контексте иноязычного образования»**. Автор работы – П. А. Дьякова. Мы объединили эти две выпускных квалификационных работы в одну группу и поэтому не делаем преамбулы ко второй работе.

Целью данной работы является – теоретико-практическое обоснование целесообразности использования стратегии межъязыкового и межкультурного параллельного ознакомления с национально-культурными фразеологизмами в области иноязычного образования.

Актуальность работы обусловлена исследованием проблемы, связанной с межкультурной коммуникацией, и поиском продуктивных подходов к ее решению. Справедливо суждение автора работы о том, что методическая литература обеднена практическими рекомендациями для учителя в области решения задач иноязычного образования, и уже этим данная выпускная квалификационная работа насущна.

Стратегия межъязыкового и межкультурного параллельного ознакомления с национально-культурными фразеологизмами, разработанная и представленная автором, имеет особую значимость уже потому, что вполне доступна в плане реализации и ценна как средство приобщения к культурнолингвистическому пространству.

Справедливо мнение о том, что фразеологизмы, обладая высоким образовательным потенциалом, не востребованы в работах учителя. В тоже время, очевидно, что фразеологизмы являются ярчайшим примером **отражения национальной культуры** и картины мира народа **в языке**. Фразеологизмы многогранны и имеют очень большой образовательный потенциал: *познавательный, развивающий, воспитательный и учебный*. В целом идея использования фразеологизмов в практике иноязычного образования не нова. Но в данной работе она представлена совершенно по-иному. Дипломница исследует проблему **сравнительного анализа** фразеологизмов в разных языках с исторической, культурологической точек зрения. Именно поэтому стратегия, представленная в работе, основывается на параллельном сопоставлении национально-культурных фразеологизмов. Но для лингвокультурологического сопоставительного анализа фразеологических единиц требуется тщательный отбор, отвечающий следующим критериям: **базисность и обязательность, репрезентативность, фактологичность**. Абсолютных эквивалентов при переводе фразеологизмов нет, поскольку фразеологизмы разных культур несут в себе **аутентичные факты национальной культуры**.

В исследовании предложена методическая организация работы с фразеологизмами: *мотивационно – подготовительная деятельность учащихся – аналитическая и далее самостоятельная деятельность*. В рамках стратегии автором были созданы методические материалы, которые помещены в приложение данной работы. Ценность данного приложения невозможно переоценить. Основная часть приложения являет собой **систематизированный комплекс национально - культурных фразеологизмов**, включающий в себе русские, французские и английские фразеологизмы, где поясняется смысл каждого фразеологизма в каждом конкретном языке, а также проводится асимметрия фразеологизмов в этих языках, поясняются различия и сходства употребления этих фразеологизмов,

дается культурологическая и историческая справка об этих фразеологизмах и их использовании. Приведем несколько примеров в таблице №1.

Таблица №1 Систематизированный комплекс национально - культурных фразеологизмов.

Русский	Французский	Английский	Общий смысл	Комментарий
Отдать концы	Casser sa pipe (Досл.: сломать свою трубку).	Kick the bucket (Досл.: пнуть ведро)	Умереть	<p>В каждой из трех рассматриваемых культур существуют свои выражения, перефразирующие слово «умереть».</p> <p>Русское выражение «отдать концы» произошло из профессионального жаргона моряков, где означало «отвязать причальный канат (конец)». Таким образом, оно преобразовалось в разговорное выражение « умереть», так как слово «конец» имеет разговорное переносное значение «кончина, смерть».</p> <p>Такое оригинальное выражение во французском языке появилось во времена Наполеона, когда на полях сражений у хирургов не было анестезии для пациентов, и они просили пациента зажимать глиняную трубку между зубов, чтобы те не кричали. Солдат, умерший в ходе операции ронял</p>

				<p>трубку на землю, где она ломалась.</p> <p>Англичане используют другое выражение, в котором слово «bucket» имеет значение «ведро», которое отталкивает ногами самоубийца, собирающийся повеситься.</p>
Тоска зеленая	Le bleu humeur (Досл. Голубое настроение)	Blackdog (Досл. Черная собака)	Очень грустить, тосковать	<p>В русском фразеологизме используется зеленый цвет, который ассоциируется с болотом, а болото – это символ застоя, отсутствия развития, медленного умирания и запустения.</p> <p>Во французской культуре такое настроение названо синим (<i>bleu</i>). Потому что синий цвет противопоставлен красному, цвету радости и жизни. Синий цвет означает болезнь, смерть, грусть.</p> <p>В английской культуре <i>черной собакой</i> называли меланхолию, тоску, что-то нехорошее. В Средние века бытовало мнение, что перед смертью человек видит образ черной собаки, это и</p>

				породило суеверия.
Родиться в рубашке	Etre né coiffé (Досл. Родиться в головном уборе)	Be born with a silver spoon in one's mouth (Досл. родиться с серебряной ложкой во рту)	Иметь большое везение. Выжить в экстремальной ситуации	<p>Раньше это выражение использовалось в русском языке со словом <i>сорочка</i>. А сорочкой на Руси называли околоплодный пузырь (пленка). Иногда случается, что тело новорожденного ребенка, когда тот появляется на свет, может быть покрыта пленкой, которая не дает ему дышать. По старинным поверьям, ребенок, выживший в такой ситуации, будет в жизни счастливым.</p> <p>Во французском языке значение этого выражения похоже на значение в русском языке. Только здесь используют не слово <i>рубашка</i>, а <i>головной убор</i> (coiffé) в качестве метафоры к околоплодному пузырю.</p> <p>Англичане очень расчетливы. В английском выражении присутствует слова <i>серебряная ложка</i>, Английское выражение произошло в Средние века. Тогда серебряная посуда была привилегией</p>

				богатых людей. Считалось, что человек, родившийся в богатой семье – удачлив и счастлив от рождения.
Спасибо сыт не будешь	Grand merci ne remplit pas la bourse (Досл. Большое спасибо не заменит награду)	Praise is not pudding (Досл. Похвала - не пудинг)	За работу должно быть вознаграждение.	<p>Это выражение используется теми, кто хочет получить награду за свои старания.</p> <p>В любой культуре за хорошо выполненный труд полагается справедливая награда. При этом считается само собой разумеющимся, что работа должна быть выполнена согласно нормам, обычаям и вековым привычкам, принятым в том или ином народе. Надо хорошо работать и не думать о вознаграждении, оно само собой следует за старательный труд. Народное чувство выработало идеал справедливого вознаграждения, отступление от которого — попытка обмануть работника — осуждалось как нравственное преступление.</p>
Яйца курицу не учат	Il ne faut pas	Don't teach your	Молодой,	В русской культуре фразеологизм передает

	<p>parler latin devant les clerics (Досл. Не нужно говорить на латинском перед церковниками)</p>	<p>grandmother (granny) to suck eggs (Досл. Не учи свою бабушку пить яйца)</p>	<p>менее опытный не научит старшего, более опытного</p>	<p>метафорическое значение: «курица» более опытный человек, а «яйца» менее опытный.</p> <p>В жизни французов религия всегда занимала очень важное место. Многие получали образование в университетах и школах, образовывающихся при монастырях. Нужно заметить, что молитвы во французских католических церквях читают на латинском языке.</p> <p>Аккуратность во время выпивания яиц в Англии имело большое значение, так как после этого оставшиеся скорлупки раскрашивали и использовали как украшение стола на Пасху. Самыми опытными в этом деле считались бабушки. Они имели навыки и умения, чтобы дырочки сделанные в яйце не были видны.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Помимо этого, автор предлагает разработанный комплекс методических приемов параллельного ознакомления учащихся с национально-культурными фразеологизмами и готовые фрагменты уроков. Она делит урок на несколько этапов:

1) **мотивационно – подготовительный этап** (на этом этапе учитель заинтересовывает учеников и подготавливает их к основной работе по параллельному сопоставлению национальных фразеологизмов; предлагается ситуация с использованием определенного фразеологизма и проверяется ее понимание);

2) **аналитический этап** (предлагается несколько заданий: задание на перевод фразеологизма и пояснение его смысла; ученику предлагается выбрать из нескольких предложенных вариантов фразеологизмов из других культур, те, которые совпадают по смыслу с русским вариантом; предлагается работа с квадратами и кругами и ученики сами и с помощью учителя объясняют межкультурные и межнациональные параллели фразеологизмов; работа проводится на русском языке в целях предотвращения непонимания). Приведем пример работы с квадратами и кругами.

Тема «Еда». В центре квадрата на родном языке сформулирована основная идея фразеологизма. Далее обозначена эмоциональная окраска фразеологизма и ситуации, в которых фразеологизм может быть использован. Рис.№1. При работе со смысловыми кругами можно увидеть, насколько смыслы фразеологизмов в разных культурах совпадают или частично совпадают по причине разности менталитетов. Рис.№2

Рисунок № 1. Фразеологический квадрат

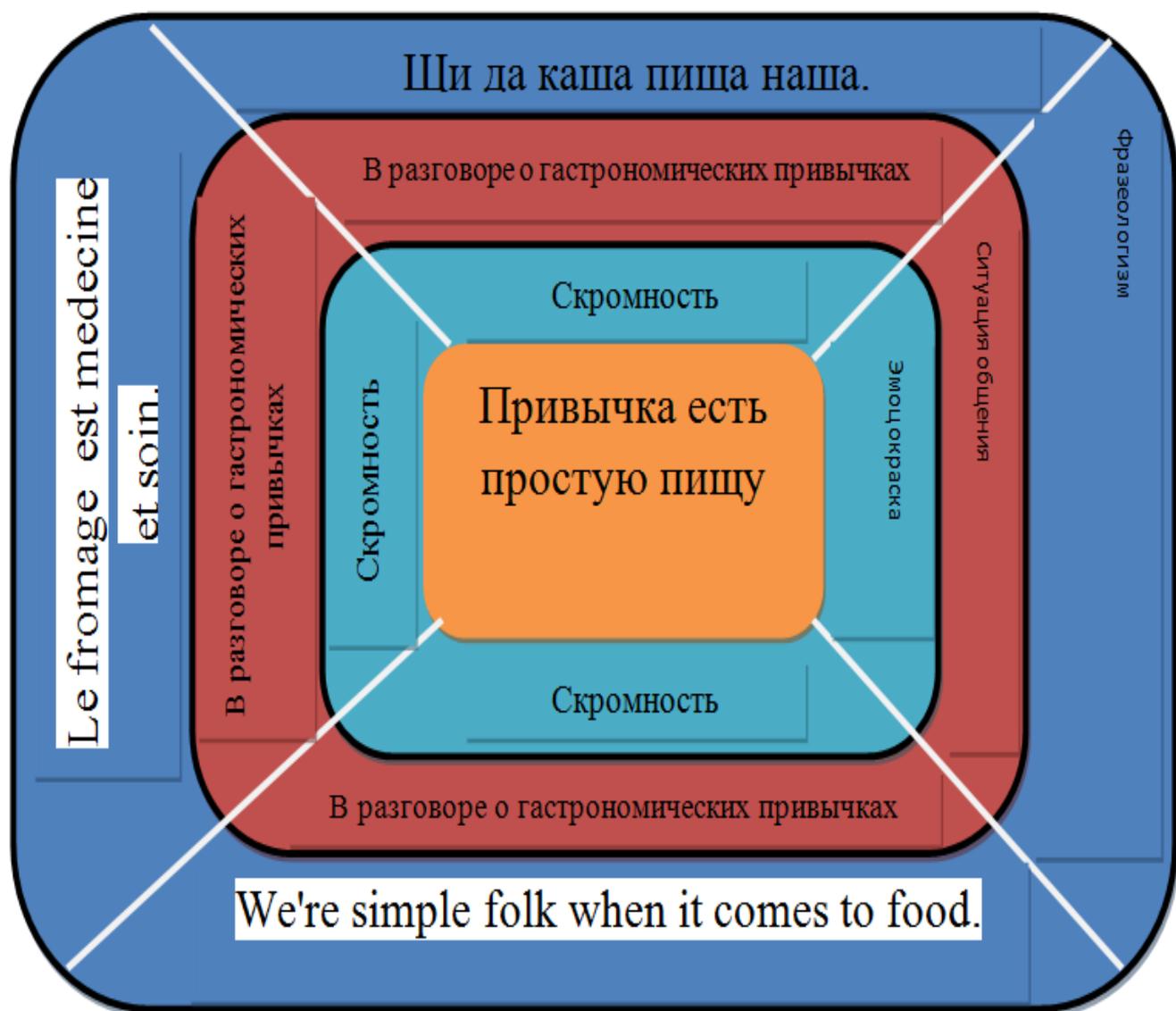
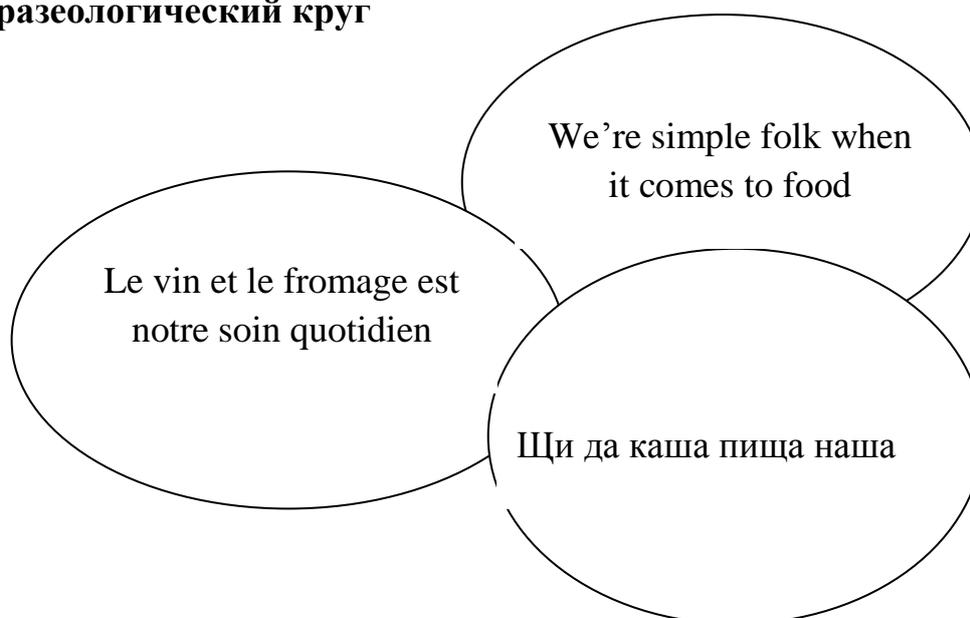


Рис.№2 Фразеологический круг



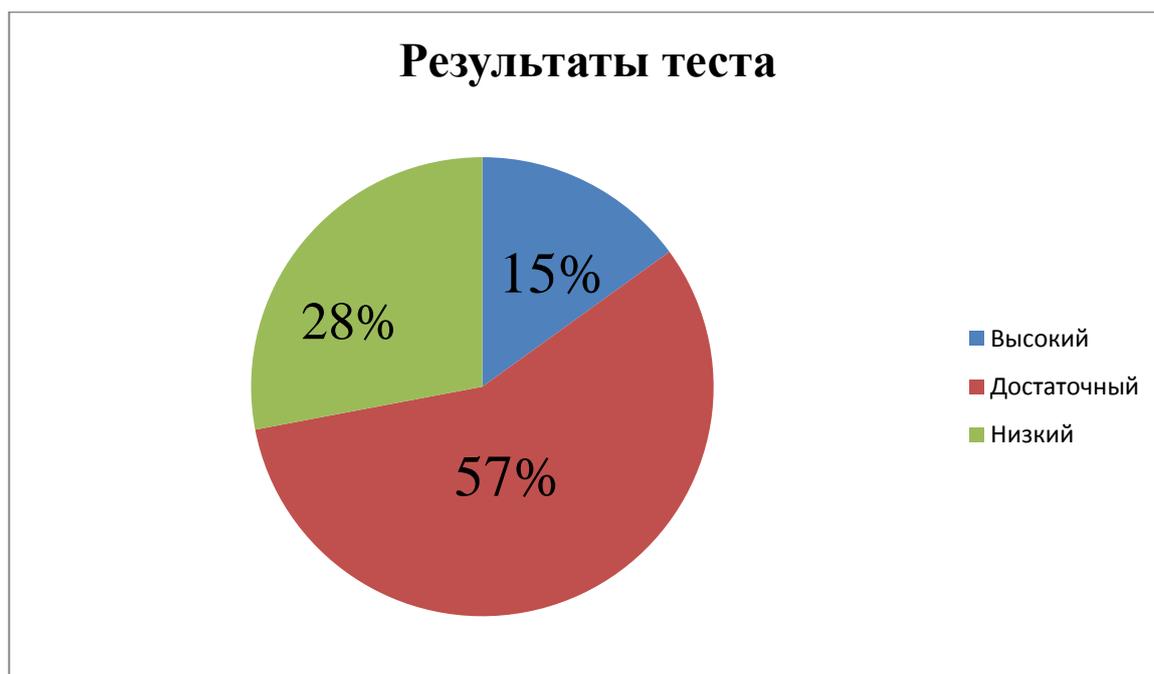
Щи да каша пища наша. Щи исконно русская еда. Слово «щи» не встречается больше ни в одном языке. Эта пословица отражает предпочтение русских в еде. Для русских это совершенно простая еда.

Французы очень любят сыр, точно также как русские любят щи и кашу. Во Франции около 400 сортов сыра. Ш. де Голль (президент Франции, 1959-1969 года) говорил: «Как можно управлять страной, в которой 246 видов сыра?».

Англичане как бы подытожили сказанное другими и настаивают на том, что все мы просты, когда дело касается еды. Кстати, самая простая еда для англичан это - овсянка, пудинг и всевозможные блюда из тыквы.

- 3) **самостоятельная деятельность** – является закономерным завершением проделанной лингвокультурологической работы на уроке. Очень важно, что четвертая сторона квадрата не заполнена. Ученикам предлагается заполнить ее схожим по смыслу фразеологизмом из какого – либо другого языка, который они изучают или который им интересен.

Приложение поражает богатством материала и его образовательной ценностью. Оно является доступным и легким в использовании для учителей иностранных языков. Использование материалов приложения не только поможет учителям привлечь внимание учащихся к иностранному языку и культуре, но и заострит их внимание на познание своей собственной культуры, на познание самого себя как части этой культуры.



Отметим, что результаты опробования (оно длилось 1,5 месяца) данной стратегии показали, что в процессе работы с применением данной стратегии, а именно, знакомство учащихся с национально-культурными фразеологизмами, картина мира учеников действительно обогащается. Первичное тестирование на сформированность лингвокультурологической картины мира учащихся 11 класса показало, что 85% имеют низкий уровень сформированности лингвокультурологической картины мира, 15% достаточный, и 0% высокий. Однако, заключительное тестированием показало, что низкий уровень сформированности лингвокультурологической картины мира остался лишь у 15% учеников, 57% показали средний уровень сформированности лингвокультурологической картины мира, а 15% высокий уровень. У учащихся заметно **повысился уровень знаний**

лингвокультурологического характера, усилилась мотивация и повысился интерес к изучению иностранных языков и культур.

Можно заключить, что авторская стратегия, разработанная в данной работе, а также систематизированный комплекс национально- культурных фразеологизмов и описание поэтапного применения стратегии имеют огромную практическую значимость. Данный комплекс может использоваться учителями иностранных языков во время уроков и, кроме того, может стать базой для дальнейшего изучения фразеологизмов как одного из эффективных средств в достижении целей иноязычного образования. Такое подробное изучение асимметрий культур на примере фразеологизмов становится залогом успешного осуществления межкультурной коммуникации.

2.2.2 Формирование культурного модуса поведения

«Технология формирования культурного модуса поведения: к проблеме развития бикультурной языковой личности» А. Л. Артамонова, выпускника КГПУ им. В. П. Астафьева.

Как нами уже отмечалось, в последнее время произошла смена парадигмы в преподавании иностранного языка. Долгое время в нашей стране распространен был традиционный подход, не учитывающий в достаточной мере специфику языка, его неразрывную связь с менталитетом народа, с культурными ценностями, на основе которых строятся конкретные сообщества и модели поведения их членов. Тщательное изучение языкознания и лингвокультурологии позволило вскрыть глубинные связи между языком и культурой, что в свою очередь заставило пересмотреть используемые методы обучения иностранному языку. На первое место вышло обучение иноязычному общению, которое отныне подразумевает

обучение культуре народа через его язык, и язык через его культуру. Происходит присвоение фактов культуры в процессе использования языка (видов речевой деятельности как средства общения) и овладение языком (видами речевой деятельности как средств общения) на основе присвоения фактов культуры.

Таким образом, встает вопрос о формировании принципиально новой единицы образования, которая обладала бы не только лингвистическими характеристиками, но и рассматривалась в непосредственной соотнесенности с культурным контекстом. О такой единице речь идет в обобщаемой выпускной квалификационной работе.

Актуальность данной работы заключается в следующем. Не смотря на то, что в межкультурных контактах довольно часто совершаются ошибки, вызванные незнанием людей норм и правил коммуникации, принятых в другой культуре, иноязычное образование в наших школах зачастую до сих пор направленно на усвоение учащимися в первую очередь языковых знаний. Конечно, следует отметить, что сейчас значительное внимание стало уделяться и культурному компоненту иноязычного образования. Это происходит за счет использования лингвострановедческой информации. Однако, этого явно недостаточно, ибо будет напоминать внесение «удобрения» в традиционную почву. Нужны способы ее семантизации, актуализации, перевода ее из статуса «багажа» в статус «компас». Иначе изучение иностранного языка так и останется простым заучиванием информации, которая не найдет своего отражения в индивидуальной картине мира учащихся. Надо отметить, что эта проблема касается не только школьников, но и студентов языковых факультетов ВУЗов. Поскольку студенты – будущие учителя – не всегда готовы быть **медиаторами культур** и обладать **культурным модусом поведения** аутентичной личности. Отсюда следует, что рассмотрение такого малоизученного, не получившего должной теоретической и практической разработки, аспекта иноязычного образования

как «**формирование культурного модуса поведения**», является важной и актуальной задачей.

Целью работы выступает разработка технологии формирования культурного модуса поведения у изучающих иностранный язык. Важно, что эта цель не надумана, а детерминирована существующими в иноязычном образовании противоречиями.

А. Л. Артомонов выдвигает в своей выпускной квалификационной работе новую единицу обучения «**культурный модус поведения**» как средство формирования межкультурной компетенции обучающихся и дает описание этой единицы.

Под **культурным модусом поведения** (в дальнейшем - **КМП**) автор понимает такое речевое и неречевое поведение, которое будет приемлемо реальным ситуациям общения и способствовать достижению взаимопонимания. В **компонентный состав КМП** входят: 1) фоновые знания как иноязычной культуры, так и культуры собственной; 2) владение определенным набором моделей поведения в ограниченном числе стандартных ситуаций МКК; 3) знания об основных ментальных особенностях (системе норм ценностей) народа изучаемого языка.

Прежде чем перейти непосредственно к технологии формирования КМП как средству развития межкультурной компетенции учащихся, автор уточняет неразрывную с культурными ценностями, под которыми понимается любой **объект**, имеющий жизненно важное значение для **субъекта** (индивида, группы, слоя, этноса). Это могут быть как конкретные материальные объекты, так и духовные понятия. Формируясь в сознании, эти ценности постигаются **в ходе освоения культуры**. Многочисленные дифференциации ценностей укладываются в две основные парадигмы. Речь идет либо об абстрактно выраженных концепциях того, что наиболее желательно, эмоционально привлекательно, способно описать идеальное

состояние бытия людей («свобода», «безопасность», «достаток», «смысл жизни»), либо о столь же глубоко эмоционально предпочитаемом **модусе поведения или действия**. Первые определения включают в себя **терминальные ценности**, вторые – **ценности инструментальные**. С функциональной точки зрения инструментальные ценности активизируются как критерии (или стандарты) при оценке и выборе только **модуса поведения, действия**, терминальные – при оценке и выборе как целей деятельности, так и допустимых способов их достижения. При этом подчеркивается факт того, что каждый народ имеет свои модели поведения.

Так, как формирование культурного модуса поведения у бикультурной языковой личности становится важным условием ее развития, а формирование его возможно только при наличии диалога культур, т.е. через реализацию компаративного метода изучения культур, А. Л. Артамонов в своей работе поднимает вопрос о поиске новой технологии, позволяющей не только изучить культуру, но и осознать все многообразие сходств и различий между культурой родной и изучаемого языка. Автор работы предлагает такую технологию в основу которой легли положения Е. И. Пассова о том, что для достижения понимания в иноязычном образовании необходимо создать некую **модель культуры** изучаемого языка, которая будет необычайно точно и досконально представлять систему ценностей народа, на базе которых будет происходить духовное совершенствование учащихся. Разработанная технология заключается в формировании способностей к распознаванию и принятию тех или иных социальных ролей при определении социально-культурного статуса иноязычного собеседника, умении ориентироваться в межкультурном общении, обобщающим образом и представлением о стереотипе аутентичной языковой личности, применению ценностных правил иного лингвокультурологического сообщества для создания благоприятного климата межкультурной коммуникации и, наконец, овладению минимальным набором модусов

поведения, позволяющих в дальнейшем выстраивать свое речевое и неречевое поведение адекватно целям межкультурной коммуникации.

Если говорить об **уровнях сформированности культурного модуса поведения**, то автор выделяет следующие:

- 1) **Свободный** (у изучающего иностранный язык качественно сформирована лингвистическая компетенция, он владеет информацией о стереотипах, менталитете народа изучаемого языка, адекватно понимает речевые/неречевые поступки и умеет их интерпретировать, владеет более целостной лингвокультурологической картиной мира).
- 2) **Высокий** (у изучающего иностранный язык хорошо сформирована лингвистическая компетенция, он в достаточном объеме владеет информацией о менталитете и стереотипах народа изучаемого языка, он достаточно адекватно понимает речевые/неречевые поступки и их интерпретирует, владение учеником целостной картиной мира на этом уровне не всегда носит системный характер).
- 3) **Средний** (изучающий иностранный язык недостаточно владеет лингвистической компетенцией, недостаточно владеет информацией о стереотипах и менталитете, не всегда адекватно понимает речевые/неречевые поступки и их интерпретирует, владение таким учеником целостной лингвокультурологической картиной мира представляет собой весьма эпизодический характер).
- 4) **Низкий** (изучающий иностранный язык слабо владеет лингвистической компетенцией, у него отсутствует владение информацией о стереотипах и менталитете, он неадекватно понимает речевые/неречевые поступки и их интерпретирует, лингвокультурологическая картина мира как целостное образование отсутствует).

В качестве основной единицы формирования культурного модуса поведения А. Л. Артомонов выделяет социоролевую ситуацию.

Под **социоролевой ситуацией** в данной работе понимается универсальная форма функционирования процесса общения, при которой на основе ситуативного взаимодействия учащихся происходит столкновение систем, норм, ценностей культуры (родной и изучаемого языка), что мотивирует их к активизации имеющихся знаний и опыта, а также поиску недостающей информации, для решения поставленной задачи. В результате такой деятельности учащийся приобретает умения проникать в культуру и психологию другого народа, что в свою очередь способствует достижению взаимопонимания, сближению двух народов, и в конечном итоге обогащению бикультурной языковой личности.

В своей работе автор в качестве примера приводит следующую социоролевую ситуацию:

<p>Вы приехали в Париж. Ваш французский друг зовет вас поужинать с ним в ресторане, вы с удовольствием принимаете его приглашение. В ресторане согласно вашему заказу вам приносят первое блюдо, которое вы выбрали – гусиная печень. Съев немного, вы отодвигаете тарелку со словами: «Очень вкусно!», на что ваш друг замечает; «Почему ты не доедаешь? Так не принято, ты можешь обидеть персонал ресторана, который</p>	<p>Vous êtes arrivés à Paris. Votre ami français vous invite au restaurant, vous acceptez son invitation. Au restaurant, comme vous l'avez commandé, on vous apporte le premier plat du foie gras. Vous mangez un petit peu et vous dites: «C'est délicieux!». Pourtant votre ami vous fait une remarque: «Pourquoi tu ne finis pas ton plat? On ne fait pas ça, cela pourrait être offensant pour le restaurateur! On va penser que tu ne l'as pas apprécié». Même que le foie</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>подумает, что тебе не понравилось». Хотя блюдо действительно очень вкусное, вы понимаете, что больше не можете проглотить и кусочка.</p>	<p>gras est vraiment excellent, vous n'allez même pas avaler une petite bouchée.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

Очевидно, что нахождение адекватного решения данной социорололевой ситуации возможно лишь при быстром реагировании и активизации всех приобретенных знаний. Решая такую ситуацию на уроках иностранного языка, учащиеся как бы применяют на себя социальные роли (роль русского, роль официанта, роль француза) и пытаются обыгрывать их согласно ценностным системам соответствующих менталитетов. При этом у них автоматически вырабатывается определенная реакция на ситуацию, формируется культурный модус поведения, который способствует снижению риска культурологического шока в подобной ситуации в дальнейшем.

Таким образом, **формирование КМП через использование социорололевой ситуации позволяет:**

- Соотносить свою систему ценностей с иной, отличной от иноязычной системы и находить как различия, так и сходства;
- Уметь оценивать события, факты с позиции носителя языка;
- Преодолевать стереотипы, менять свое мнение в результате присвоения иной культуры;
- Анализировать отличную от своей систему ценностей;
- Воспринимать по-новому уже известное;
- Адекватно воспринимать и реагировать на поведение представителей другого менталитета;
- Сопоставлять свою культуру с культурой изучаемого языка, при этом духовно обогащаясь;

- Использовать иную культуру для более глубокого осознания уникальности своей;
- Определять тактику речевого/неречевого поведения на базе сформированных навыков и умений и т.д.

Эффективность использования технологии формирования культурного модуса поведения посредством социорольных ситуаций было подтверждено в ходе экспериментальной работы, которая основана на трех экспериментальных базах. Первая – ученики 9 класса гимназии №2, которая считается языковой. Вторая – ученики 9 класса гимназии №13. Третья – студенты – 2,3,4, 5 курсов франко-английского отделения КГПУ им.В. П. Астафьева.

Эксперимент состоял из 3 этапов: диагностический (учащие проходили тестирование, нацеленное на выявление выделенных уровней сформированности КМП, задания были на русском языке и соответствовали уровню знаний, которые, как предполагалось, учащиеся должны были иметь на определенном году обучения французскому языку. При анализе ответов на поставленные вопросы, учитывалось знание отдельных лингвокультурологических фактов, знание определенной страноведческой информации и возможности мыслить в аспекте диалога культур, что позволило на основе ответов учащихся определить уровень сформированности КМП).

Результаты первичного тестирования показали, что никто из учащихся не владеет ни свободным, ни высоким уровнем сформированности культурного модуса поведения, Большинство школьников обладают низким уровнем сформированности КМП. Этот срез показал, что учащиеся знают отдельные лингвокультурологические факты, но это знание не дает достаточной информации о стереотипах и менталитете народа изучаемого языка, ввиду чего происходит неадекватное понимание речевого/неречевого

поведения партнера по межкультурной коммуникации. Количество студентов с низким уровнем преобладает над количеством студентов со средним уровнем сформированности КМП, наличие у будущих учителей высокого и свободного уровня сформированности КМП не выявлено. Проанкетированные студенты показали достаточное владение лингвистической компетенцией, но нами не было обнаружено способности учитывать подтексты и менталитет партнера по межкультурной коммуникации, приемлемо на него реагировать.

На втором, обучающем этапе эксперимента работа была направлена на разработку и использование программы по повышению уровня сформированности КМП у одной из групп, участвующих в эксперименте, у учащихся 9 класса гимназии №2. Согласно разработанной технологии в течении двух месяцев учащиеся систематически выполняли задания, направленные на приобретение и усвоение лингвокультурологической информации, совершенствование навыков межкультурного общения. Учащимся предлагались тексты лингвокультурологического содержания, с самоконтролем в виде теста. Сам урок строился таким образом, что в нем имела место экспозиция, несущая в себе культурологическую информацию. При изучении учебных текстов УМК акцентировалось внимание на «инаковость» французского менталитета, культуры, происходило ее сопоставление с русской. Также в процессе обучения систематически использовались социорольевые ситуации различного вида сложности.

Третий, завершающий этап эксперимента (по прошествии 2 месяцев) состоял из заключительного тестирования.

Результаты заключительного тестирования показали, что лингвокультурологический уровень знаний учеников 9 класса гимназии №2 увеличился с 25% до 82%. Это означает очевидное повышение учащихся со средним уровнем сформированности КМП, и сокращение количества

учащихся с низким уровнем КМП. Так, у большинства учеников была замечена тенденция к осознанию различия поведения и мировоззрения разных культур, что способствовало более адекватному пониманию партнера по межкультурной коммуникации. Значительно вырос уровень информации о стереотипах и менталитете, и страноведческой информации в целом.

Таким образом, эксперимент показал положительные результаты применения технологии формирования культурного модуля поведения. Использование социорольной ситуации в практике преподавания иностранного языка действительно дает ощутимые плоды в процессе воспитания бикультурной языковой личности учащихся.

Следует отметить, что особую ценность данного исследования составляет разработанное Приложение, в котором представлена методика работы с визуальным рядом: а) вывески, рекламы, объявления, которые несут культурологическую информацию и задания к ним; б) компаративная методика с фразеологическими единицами; в) работа с культурно направленными текстами. Удивителен и уникален раздел «**Знаете ли Вы, что...**», в котором собрана интересная культурологическая информация, отражающая специфику мировых, европейских, восточных культур жителей народов России. (Данный раздел будет нами дополнен и представлен в Приложении).

Мы находим, что данное Приложение является бесценным кладом лингвокультурологической информации, оно как нельзя лучше будет способствовать лингвистическому, культурному, духовному, нравственному обогащению учащихся, формированию их культурного модуля поведения и развития их би-,-(поли)культурных языковых личностей.

Автор выпускной квалификационной работы справедливо отмечает, что формирование культурного модуля поведения необходимо не только у школьников, но и в первую очередь у студентов факультетов иностранных

языков, как у будущих учителей иностранных языков. Сегодня в методическую культуру для характеристики учителя нового поколения, способного реализовывать новые цели иноязычного образования, вводится новый термин - **медиатор культур**. Рассмотрим существующие определения данного понятия.

Медиатор культур – это личность, которая может идентифицироваться как с родной, так и с иноязычной культурой и у нее сформированы эмпатические способности, другими словами, это личность, которая культурно осведомлена и у которой выработана культурная восприимчивость.[Г.Т. Махкамова, 2010: 31]

Медиатор культур – это посредник между собственной личностью, являющейся воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной; человек, обладающий стратегиями выработки общего, единого для коммуникантов значения происходящего (речевых и неречевых действий), стратегиями гармонизации отношений участников межкультурного общения и достижения на этой основе результата – продукта межкультурного общения. [Л. А. Рыченкова, 2008:43]

Медиатор культур – языковая личность, познавшая посредством изучения языков, как особенности разных культур, так и особенности их (культур) взаимодействия и теперь способна быть посредником между своими знаниями о чем-то и знаниями учащихся. [Г. В. Елизарова, 2001: 27]

Из всех вышеприведенных понятий мы можем сделать вывод, что медиатор культур – это личность, обладающая в достаточно широком объеме знаниями как о своей собственной культуре, так и о других иноязычных культурах, и готова быть посредником, транслятором между своими знаниями и знаниями учеников.

В своей выпускной квалификационной работе мы будем придерживаться следующего понятия **«учитель-медиатор языков и культур»** – это би,-(поли)культурная языковая личность, способная и мотивационно готовая обогащать лингвокультурологическую картину мира обучающихся и создавать на уроке иностранного языка условия для межкультурного общения.

Ж.Л. Витлин выделяет следующие особенности, присущие внутренней и внешней культуре медиатора языков и культур:

1. Медиатор языков и культур должен быть знатоком не только в области методики преподавания иностранного языка, но и в области культуры одной или нескольких зарубежных стран, народы которых говорят на том или ином иностранном языке, изучаемом учениками.

2. Учитель-медиатор должен в учебном процессе выполнять функции носителя не только отечественной, но и зарубежной культуры, показывать учащимся различные аспекты культуры других стран, содействовать их осмыслению и приобщению к ценным сторонам этой культуры.

3. Являясь носителем культуры страны изучаемого языка, медиатор языков и культур должен, в частности, владеть принятыми в стране нормами поведения, т.е. он должен не только знать иностранный язык, но и владеть культурой речи на этом языке. Выражающейся в культуре речевого поведения, в богатстве, точности и выразительности речи, в соблюдении речевого этикета. [Ж. Л. Витлин, 1993: 20]

Таким образом, учитель-модератор языков и культур должен обеспечить построение учебного процесса на коммуникативно-речевой и культурологической основе в целях развития личности учащегося, его вхождения в мир языка и культуры. Это возможно, если общая и профессиональная (специальная) культура учителя не вызывает сомнений.

В свою очередь **к общей культуре относятся** такие аспекты, как: а) **нравственный** (идеалы, нормы, мораль, поведение, мировоззрение, такт), б) **эстетический** (знание и понимание произведений искусства, наличие вкуса, принятие и понимание прекрасного), в) **интеллектуальный** (эрудиция, интуиция, мышление, креативность, речевая культура), г) **мотивационный** (потребность, мотивации приобщения к культуре, желание транслировать её). Таким образом, **общая культура** – это системное образование, включающее в себя информационно-аксиологический и поведенческий аспекты, это база для развития личности.

Профессиональная (специальная) культура – это тоже системное образование, отражающее уровень мастерства учителя, его квалификации, профессиональные компетенции, которые зафиксированы в виде знаний, иноязычных навыков и умений, компетенции как самого учителя, так и его учеников. Специальная культура учителя специфична, как специфичен предмет преподавания. Однако, основные ее составляющие неизменны: аксиологический компонент (усвоение и принятие норм, ценностей, компонентов), технологический (методическая культура учителя, т.е. владение стратегиями, методиками, приемами обучения) и личностный.

На наш взгляд, воспитание учителя-медиатора языков и культур должно проходить в рамках межкультурного подхода, так как в первую очередь учитель должен обладать межкультурной компетенцией, что позволит ему **выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности** [Г. В. Елизарова, 2005: 26, С.314].

Выводы по 2 главе

Таким образом, была описана концепция системообразующей культурологической стратегии, целевым ориентиром которой является человек культуры, содержанием - культура, а приёмы и способы деятельности направлены на обогащение, расширение, создание у обучающихся целостной лингвокультурологической картины мира. Основными принципами стратегии выступают: принцип системности, культуросообразности, полипредметной деятельности, когнитивно-аффективного единства, аксиологический принцип и принцип создания целостной лингвокультурологической картины мира. Реализация системообразующей культурологической стратегии и ее принципов осуществляется через использование таких приемов, как решение лингвокультурологических задач, комментирование цитат и афоризмов, выполнение лингвострановедческих тестов, составление лингвокультурологических полей, разработка и защита проектов, связанных с культурологическими проблемами, осуществление переводов поэзии, песен, художественных фрагментов и сравнение их с культурными аналогами.

Также нами был обобщен опыт реализации системообразующей культурологической стратегии, представленный в выпускных квалификационных работах студентов, посвященных исследуемой проблеме. Была исследована эффективность таких приемов как: этимологический экскурс информационного материала, асимметрия лингвокультурем и культур, формирование культурного модуса поведения и др. по результатам опробования названных приемов (методик, стратегий) был сделан вывод о их продуктивности, и, мы бы сказали, многофункциональности, т.к. эти приемы реализуют метапредметные задачи, т.е. свойственные не только образовательной дисциплине «иностранному языку», но истории, литературе, русскому языку и др. образовательной дисциплине «иностранному языку», но и по другим образовательным дисциплинам, способствуют лучшему

пониманию истории языка, обогащению лингвистического запаса, расширению эрудиции и кругозора учащихся, обогащению их лингвокультурологической картины мира, повышению интереса учащихся к языковым явлениям и фактам, осознание значимости изучения иностранного языка.

Мы пришли к выводу о том, что реализовывать системообразующую культурологическую стратегию должен учитель-медиатор языков и культур, который представляет собой би,-(поли)культурную языковую личность, способную и мотивационно готовую обогащать лингвокультурологическую картину мира обучающихся и создавать на уроке иностранного языка условия для межкультурного общения.

Заключение

Социальные, культурные, экономические и геополитические изменения в мире повлекли за собой изменения в сфере образования как в мире, так и в нашей стране. Осуществляется переход от обучения к образованию, от обучения иностранным языкам к иноязычному образованию. В настоящее время уже не подлежит сомнению тот факт, что основной целью иноязычного образования являются **не знания, умения и навыки, а человек, личность**, которая умеет, хочет и может участвовать в межкультурной коммуникации, знает свою и другие культуры, адекватно реагирует на их проявления. Такая ситуация возможна, если происходит изучение языка через культуру и наоборот, что помогает более полно узнать и понять «**другой**» менталитет, национальный характер и, как следствие, понять язык. Заметим, что именно культура является содержанием иноязычного образования, культура вместе с языком. Представляется удачным в этой связи термин Е. И. Пассова «языКультура». В настоящее время ведутся исследования и опробования таких методик и стратегий в области иностранных языков, направленные на обогащение картины мира обучающихся в процессе иноязычного образования.

Стратегия, которая представлена в нашей работе, а именно, **системообразующая культурологическая стратегия**, позволила рассмотреть культурологическую составляющую иноязычного образования с теоретической и практической сторон. Описание основных при имуществ данной стратегии подтверждает тезис о ее адекватности сущностным характеристикам иноязычного образования (принцип культуросообразности, полипредметной деятельности, когнитивно-аффективного единства, аксиологический принцип). Именно с учетом этих принципов мы анализировали приемы, составляющие системообразующую культурологическую стратегию. Эти же принципы в дальнейшем легли в основу создания Приложения к выпускной квалификационной работе.

Приемы, которые входят в СКС, являются предметом изучения и внедрения в образовательный процесс, им был посвящен ряд выпускных квалификационных работ студентов КГПУ им. В. П. Астафьева. Обобщение и анализ этих работ с нашими дополнениями и комментариями стали одной из основных задач исследования. В результате такой работы (обобщение и анализ) стала очевидной необходимость использования в практике иноязычного образования обновленных стратегий, приемов, методик. А наше частичное внедрение приемов системообразующей культурологической стратегии позволяет говорить о их продуктивности. Системообразующая культурологическая стратегия включает в себя достаточно много приемов реализации и имеет очень большой образовательный потенциал: *познавательный, развивающий, воспитательный и учебный*. Результаты опробования приемов системообразующей культурологической стратегии доказывают этот факт.

Итак, главными теоретико-практическими результатами нашей исследовательской деятельности мы считаем обобщение выпускных квалификационных работ, посвященных сущности реализации системообразующей культурологической стратегии и разработку Приложения – методического пособия для учителей французского языка. Данное приложение включает в себя такие информационные разделы как: символы Франции, информация о Париже и его истории, знаменитые французские художники, музыканты, писатели, великие люди Франции, цитаты и интересная информация о Франции. Считаем очевидным, что Приложение будет способствовать не только формированию мотивации учащихся и обогащению их лингвокультурологической картины мира, но и осознанию учащимися значимости познания языка вместе с культурой. Кроме того, к Приложению, мы добавили статью академика И. В. Бестужев-Лада, которая ярко показывает многие нюансы в области иноязычного образования.

Основной трудностью при исследовании для нас являлся отбор лингвокультурологического материала, который бы подходил для анализа. Такая поисковая деятельность позволила обогатить собственную картину мира, развить творческие способности и исследовательские навыки. Тема исследования многогранна и интересна, считаем, что она имеет перспективы в исследовательском плане.

Список использованных источников

1. Федеральный государственный стандарт [Электронный ресурс]:// Режим доступа: <http://standart.edu.ru>
2. Агранат Ю. В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: дис. канд. пед. наук. – Хабаровск, 2009.
3. Алференк Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка//Учебное пособие. – М.:Флинта, 2010. -288с.
4. Арутюнова Н. Д. *Русский язык.*[Текст] / Н. Д. Арутюнова, Г. В. Степанов. М.:, 1979. – 410 с.
5. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества. // Развитие личности № 1 / 2009. С. 38-63.
6. Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов* [Текст] / О. С. Ахманова. - 2-е изд., стер. - М: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
7. Бахтин М. М. Автор и герой Текст. [Текст] / М. М. Бахтин // К философским основам гуманитарных наук. СПб: Азбука, 2000. – 336 с.
8. Библер В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры (На путях к гуманитарному разуму) [Текст] / В. С. Библер М.: Гнозис, 1991. – 176 с.
9. Бим И. А. Культурное пространство и новое содержание образования: размышления о взаимодействии факторов и механизмов: монография / И. Л. Бим, Л. В. Садомова; ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования; науч. рук. проекта действит. член РАО, д-р пед. наук, проф. М. В Рыжаков. – М.: ЦСОТ, 2014. – 140 с.
10. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы [Текст] / И.Л. Бим // ИЯШ. 2002. - №2. - С. 11-15

11. Бим И.Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации [Текст] / И.Л. Бим. М.: 1974. — 240 с.
12. Богданова О. С. Концепция обучения иностранным языкам [Текст] / О. С. Богданова – Красноярск: РИО КГПУ, 2003. – 44с.
13. Богданова О. С. Лингводидактика и методика преподавания иностранных языков в схемах и комментариях. [Текст] / О. С. Богданова – Красноярск, 2011. – 176 с.
14. Богданова О. С. Пока не начался урок: разговор с учителем. [Текст] / О. С. Богданова – Красноярск, 2005. – 103 с.
15. Богин Г. И. Современная лингводидактика. [Текст]/Г. И. Богин. Калинин: КГУ, 1980. – 61 с.
16. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. [Текст] /А. Вежбицкая – М.: Русские словари, 1997. – 416 с.
17. *Верещагин Е. М. Язык и культура. [Текст] /Е. М. Верещагин, Костомаров В. Г.//М.: Индрик. 2005. – 1308 с.*
18. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века. [Текст] /М. Н. Ветчинова.//М.: ГОУ ВПО Государственный университет управления. – М., 2009. – 85 с.
19. Виноградов В. В. О языке художественной прозы :Избр. тр. / В. В. Виноградов; [послесл. А.П. Чудакова; коммент. Е. В. Душечкиной и др.]. - М. : Наука, 1980. - 360 с., 1 л. портр. - Библиогр. в коммент.: с. 316-358.
20. Витлин Ж. Л. Развитие общей профессиональной культуры учителей иностранного языка (проблемы теории и практики)//Иностранный язык в школе. – 1993 - №6. – 33-36с.
21. Воробьев В. В. Лингвокультурология. [Текст] /В. В. Воробьев. М.: Изд-во РУДН, 2006. – 340 с.
22. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения [Текст] / Н. Д. Гальскова . – 2012 //

Иностранные языки в школе: научно-методический журнал, 2012 . – № 9 .
– С. 2 – 9.

23. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]://Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/333586-sovremennaya-metodika-obucheniya-inostrannym-yazykam-kak-nauka-problemy-i-perspektivy#>
24. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. [Текст] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез.// Лингводидактика и методика. 2006 г. – 335 с.
25. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. - Спб., 1863-1866.
26. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам [Текст] / Г. В. Елизарова - СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
27. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: автореф. дис. докт. пед. наук. – С.-Петербург, 2001.
28. Еремеева О. А. О понятии «языковая личность» [Текст] / О. А. Еремеева// Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. Харьков, 1991. - Вып. 1, ч. 2. С. 434.
29. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
30. Марузо Ж. Словарь лингвистических терминов. [Текст] /Ж. Марузо.// - М.: Издательство иностранной литературы, 1960. — 436 с.
31. Махамова Г.Т. Медиатор культур: компонентный состав межкультурной компетенции будущих специалистов иностранного языка// Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета иностранных языков. – Благовещенск: БГПУ, 2010. – С.306-309.

32. Мильруд Р. П. Обучение культуре и культура обучения языку [Текст] / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова. Иностранные языки в школе: науч.-метод. Журн./ - М.: ред. журн. "ИЯВШ", 2012. - № 5. - С.12-14
33. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам. [Текст]// Иностранные языки в школе. - 2000.- №4. - С.9-15
34. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. [Текст] / Р. К. Миньяр-Белоручев.//М.: «Стелла», 1996. – 144 с.
35. Назарян А. Г. Почему так говорят по-французски?: происхождение и толкование идиоматических выражений. [Текст] / А. Г. Назарян.- М.: Наука, 1968, 349 с.
36. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. - М.: Оникс, 2008 г. – 736 с.
37. Павлова Е. А. История и культура страны как предмет содержания иноязычного образования/Е. А. Павлова [Электронный ресурс]:// Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/565277/>
38. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. «Развитие индивидуальности в диалоге культур» [Текст] / Е. И. Пассов //М.: Просвещение, 2000.
39. Пассов Е. И. Вебинар: Особенности, содержание и анализ урока иностранного языка в условиях реализации нового ФГОС [Электронный ресурс]://Режим доступа:http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=35483
40. Пассов Е. И. Иноязычное образование как условие развития цивилизации и культуры [Электронный ресурс]:// Режим доступа: <http://www.journal.60parallel.org/ru/journal/2004/11/44>
41. Пассов Е. И. Урок иностранного языка. [Текст] //Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева – М. Глосса-Пресс, 2010. – 638 с.

- 42.Перминова. Л. М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования: автореф. дисс. д-ра пед. наук:13.00.01 / М., 1995.- 46с.
- 43.Рыченкова Л. А. Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка: автореф. канд. пед. наук. – Волгоград, - 2008.
- 44.Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций/ В. В. Сафонова – Воронеж, 1996. – 238с.
- 45.Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопр. психол. 1998. № 6. С. 317.
- 46.Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование в XXI веке / П.В. Сысоев // Язык и культура. – 2009. - №2. – С. 96-110.
- 47.Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / Отв. редактор Е. Г. Тарева. – М.: Логос, 2014. – 232 с.
- 48.Тарева Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация [Текст] // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. науч. статей междунар. науч.-практич. конф. памяти академика РАО И. Л. Бим. – М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – С. 61-67.
- 49.Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс]:// Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Ter/_Index.php
- 50.Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам [Текст] /И. И. Халеева. Известия Российской академии образования. - 2000. №1. С.11-19.
- 51.Халяпина Л. П., Елизарова Г. В. Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов,- Спб.: КАРО, 2005. - С.8 - 20.
- 52.Шехтер И. Ю. Живой язык. – М., 2005 – с.26.

53. Яндекс словари. [Электронный ресурс]:// Режим доступа:
<http://slovari.yandex.ru>
54. Byram M., Zarate G., Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching. -Strasbourg: Council of Europe, 1997. 122 p.
55. Cambridge International Dictionary of English [Текст]. Cambridge University Press, 1995.
56. Collins COBUILD English Dictionary [Текст]. Harper Collins Publishers, 1995.
57. Dictionary of English Language and Culture. Longman Group Ltd., 1993.
58. Encyclopedie [Электронный ресурс]:// Режим доступа:
<http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/>
- 59.16. Kramsch C. The cultural component of language teaching // Language, Culture and Curriculum. 1995. № 8 (12). P. 83-92.
60. Le dictionnaire français des expressions décortiquées [Электронный ресурс]:// Режим доступа: <http://www.expressio.fr>
61. Maletzke Gerhard «Interkulturelle Kommunikation» Westdeutscher Verlag Opladen 1996, 226 с.
62. Meyer, M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners // Buttjes D., Byram M. (eds.) Meditating Language and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., 1991. - P. 136-158.
63. Niecke, W. (2000). Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 2., uterarb. u. erg. Aufl. Opladen (1. Aufl. 1995).
64. The Concise Oxford Dictionary. Oxford University Press, 1964.