

ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ

П.В. Сысоев

Аннотация. Данная работа посвящена вопросу языкового поликультурного образования. Рассматривается актуальность внедрения модели языкового поликультурного образования в языковые вузы, цели, задачи и методические принципы языкового поликультурного образования. В связи с тем, что поликультурное образование является часто употребляемым в языковой педагогике термином, в статье обсуждается, что не является языковым поликультурным образованием.

Ключевые слова: языковое поликультурное образование, межкультурная коммуникация, диалог культур, обучение культуре.

Введение

Изменение социокультурного контекста обучения иностранным языкам, начавшееся в России в 90-е гг. XX столетия, существенно повлияло на изменение целей и содержания языкового образования в средней школе и вузе. Переход на личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания, в центре внимания которой находится конкретный ученик с его потребностями, интересами и способностями, дал импульс разработке подходов к отбору содержания социокультурного компонента обучения ИЯ. Наибольшую известность в российских научных кругах получили следующие культуроведческие подходы: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), социокультурный (В.В. Сафонова) и лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.П. Фурманова). Модели культуроведчески-ориентированного образования средствами ИЯ, представленные в этих подходах и создающие дидактические условия для соизучения языка и культуры, стали доминирующими моделями при разработке многих современных программ по иностранным языкам и написании УМК и учебных пособий по ИЯ нового поколения (например, УМК по англ. яз. под руководством проф. В.В. Сафоновой). Возрастающий интерес к огромному социализирующему и воспитательному потенциалу иностранного языка обусловил появление и стремительное развитие в теории и методике преподавания ИЯ такого направления, как «языковое поликультурное образование». Именно поликультурное образование учащихся и студентов средствами иностранного языка играет важную роль в процессе их развития, воспитания и культурного самоопределения (см., например, работы П.В. Сысоева [1–4]).

Однако анализ целого ряда работ показывает, что в отечественной теории и методике преподавания ИЯ ученые не пришли к единому мне-

нию относительно того, что такое поликультурное образование и как оно может быть реализовано. Исследователи вкладывают различное понятийное содержание в термин «поликультурное образование», по-разному рассматривают цели и задачи языкового поликультурного образования, неодинаково видят реализацию модели языкового поликультурного образования в учебниках и УМК по ИЯ. В данной статье автор хотел бы выразить собственное понимание данного вопроса: остановиться на некоторых ключевых моментах концепции языкового поликультурного образования и изложить ее основные положения [2, 4].

Иностранный язык является важным инструментом вторичной социализации личности обучающихся [5]. На основе тематического наполнения учебных программ и пособий по ИЯ, а также методов и приемов подачи материала происходит моделирование социокультурного пространства учащихся – формирование их представлений об окружающем мире и определение своего места в нем. Поэтому содержанием отдельных текстов, а также методическими приемами работы с ними можно как расширить социокультурное пространство учащихся и помочь им увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами, проблемами и решениями, так и сузить, ограничить их социокультурное пространство, противопоставив «себя» «другим»¹ [2, 4].

В качестве примера рассмотрим два возможных варианта формирования социокультурного пространства у учащихся на основе работы с текстом о войне в Ираке. Согласно первому сценарию учитель методически подводит учащихся к мысли о том, что США не захотели обращать внимание на мировое сообщество, которое было против вмешательства США во внутренние дела Ирака, и ввели войска на территорию страны. Этим американцы показали реальное соотношение сил в мире. Согласно второму сценарию, абсолютно противоположному по своей направленности, на материале конкретной статьи учитель может показать, что терроризм – это глобальная общечеловеческая проблема, затрагивающая интересы разных стран. Единственным вариантом борьбы с этой проблемой может быть только объединение усилий правительств и граждан стран всего мира. Очевидно, что обсуждение, согласно первому сценарию, приведет к противопоставлению между россиянами и американцами, а также к негативным оценкам позиции американцев. Второй же сценарий может способствовать постепенному формированию общепланетарного мышления – способности учащихся видеть свою причастность, свое место, ответственность и роль в глобальных общечеловеческих проблемах.

Во многом развитие языкового поликультурного образования обязано появлению социокультурного подхода к отбору содержания обучения иностранным языкам, разработанного профессором В.В. Сафоновой [5, 7, 8]. В отличие от других существующих культуроведческих подходов (лингвострановедческого, лингвокультурологического, страноведче-

ского), социокультурный подход позволил обратить внимание на возможность обучения культурам² *различных этнических, социальных, религиозных и других групп* стран изучаемых языков. Очевидно, обучение культуре лишь одной группы (чаще всего лингвистического истэблишмента) способствует построению стереотипов и обобщений относительно всех представителей страны ИЯ и, как результат, во-первых, не может способствовать формированию представлений о культурном разнообразии изучаемого языкового и культурного сообщества, во-вторых, не может способствовать расширению социокультурного пространства обучающихся (например, от родного города к области, от области к региону, от региона к стране, от России к Европе или Азии, от Европы к миру) и определения своего места в нем и, в-третьих, может привести к культурному недопониманию при общении с представителями стран ИЯ. Поэтому языковое поликультурное образование возможно исключительно в рамках социокультурного подхода к обучению иностранным языкам.

Поднимая проблему возможности отражения широкой палитры культур стран изучаемого языка, у нас невольно возникает вопрос о реальности достижения поставленной цели в рамках школьной программы. Ответ на него кроется в критериях отбора текстов и учебных материалов социокультурного содержания. Например, объем используемых текстов по определенной тематике может быть одним и тем же, однако тексты могут значительно отличаться по насыщенности социокультурного наполнения. Кроме того, тексты не должны являться единственным источником социокультурного материала. Большой объем материала о культурном разнообразии страны ИЯ по изучаемому аспекту может быть представлен в виде схем, таблиц, рисунков, диаграмм и т.п., в форме обобщения данных, окружающих каждого из нас в реальной жизни. Поэтому в плане объема учебного времени, необходимого на ознакомление учащихся с культурным разнообразием стран ИЯ по изучаемым аспектам, поликультурность материала не является и не должна являться проблемой!

Несмотря на то, что поликультурность содержания обучения не вызвала возражений и номинально даже стала носить аксиоматический характер, исследователи по-разному понимают значение *соизучения культур* разных групп, что оказало существенное влияние на отбор социокультурного материала и его использование в учебных пособиях.

На наш взгляд, языковое поликультурное образование означает включение в учебные программы и УМК по ИЯ информации о культурах *различных* культурных групп (стран как родного, так и изучаемого языков). Однако необходимо отметить, что культура различных этнических, социальных, религиозных и других групп должна быть включена в учебные программы не потому, что она не была представлена там раньше, а потому, что все эти группы играли важную роль в *единой* истории страны и образовании *единой* национальной и мировой культуры. Это касается как отбора материала о культурах стран ИЯ, так и формирования у уча-

щихся представлений о культурном многообразии России. Кроме того, одно только добавление информации о «традиционно непредставленных» группах вовсе не гарантирует поликультурность и не является ее свидетельством. Уровень поликультурности языкового образования будет зависеть от того, *как* представлен материал о культуре конкретной группы страны родного/изучаемого языка и *как* осуществляется его взаимосвязь с материалом о культурах других групп.

Например, в 10–11-х классах (базовый и профильный уровни) изучается тема «Система образования страны ИЯ». Учащиеся знакомятся с различными этапами получения среднего, специального и высшего образования, реалиями школьной жизни в Великобритании и США, в некоторых случаях изучают материал о различных типах учебных заведений. Однако, к сожалению, ни в одном из отечественных пособий по английскому языку нет даже упоминания о детях-инвалидах, многие из которых, согласно официальной политике государственных органов образования и социальной защиты, обучаются *вместе* со здоровыми детьми. В зданиях учебных заведений устанавливаются специальное оборудование и лифты для передвижения учащихся на инвалидных колясках и т.п. Отсутствует материал и о том, *какой* доступ и *к какому* образованию имеют представители разных социальных слоев и этнических групп. И это лишь один пример того, как материал об одной группе населения (инвалидах), традиционно не представленной, может изменить представление об образовательной системе.

Особая доля в поликультурном образовании должна отводиться репрезентации *вариативности культур родной страны, региона, населенного пункта*³ и т.п. Это может способствовать формированию у обучающихся *представлений о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур* в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков. Более того, такая вариативность и разнообразие тематического наполнения учебных программ необходимы для создания обучающимся условий лучше понимать себя в спектре культур – *культурного самоопределения личности* [3].

Культурная вариативность является одним из основных дидактических инструментов достижения *главной общей цели языкового поликультурного образования – подготовки обучающихся к активному и полноценному сотрудничеству в современном поликультурном мире средствами изучаемого языка.*

Бесспорно, формирование определенного мировоззрения, а именно на это и направлено поликультурное образование средствами ИЯ, невозможно только на каком-то одном отрезке образования – в средней школе или вузе. Поэтому *поликультурное образование возможно в условиях системы непрерывного образования, когда сохраняется преемственность в подходах к обучению ИЯ в средней школе и вузе.* Однако в сложившейся ситуации, когда в средней школе (базовый уровень)

на ИЯ выделяется лишь 3 ч в неделю, речь может идти лишь о соизучении культур стран родного и иностранного языков и об изучении вариантов стилей и образа жизни разных социальных слоев по некоторым изучаемым аспектам.

В полной же мере реализация языкового поликультурного образования в средней школе возможна лишь на старшей ступени общего образования (10–11-е классы, профильный уровень), где кроме непосредственно иностранного языка (6 ч в неделю) учащимся предлагается изучать языковые элективные курсы, направленные на внутривидовую гуманитарно-филологическую специализацию. Элективные курсы (3–5 ч в неделю) создают уникальную возможность учащимся с серьезными намерениями в отношении продолжения гуманитарного образования в полной мере использовать свой интеллектуальный потенциал, а также изучать тот материал и формировать те умения и навыки, которые они бы не смогли изучить и сформировать в ходе курса по ИЯ на базовом и профильном уровнях [9, 10].

Для лучшего понимания всей комплексности языкового поликультурного образования, а также для успешной реализации поставленной цели, целесообразно выделить следующие задачи:

1. Формирование представлений о культуре как о социальном конструкте.
2. Формирование у учащихся представлений о разнообразии современных поликультурных сообществ стран как родного, так и изучаемого языков.
3. Формирование представления о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира.
4. Формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур.
5. Культурное самоопределение личности средствами родного и изучаемого языков.

Бесспорно, полная реализация всех вышеобозначенных задач возможна в рамках системы вузовского языкового образования, разработанной П.В. Сыроевым [1–4, 11]. В то же время необходимо отметить, что многие задачи уже нашли свое отражение в социокультурных и коммуникативно-когнитивных умениях, обозначенных в современном государственном стандарте общего среднего полного образования [12], что лишним раз доказывает возможность реализации модели языкового поликультурного образования не только на уровне вузов и школ с углубленным изучением ИЯ, но и средней общеобразовательной школы.

Исходя из обозначенных выше задач, можно утверждать, что **языковое поликультурное образование** представляет собой **процесс овладения знаниями** о культурном разнообразии окружающего мира стран со-

изучаемых языков и о взаимоотношениях между культурами в современном поликультурном мире, а также **формирования активной жизненной позиции и умений** взаимодействовать с представителями разных стран и культур согласно принципу диалога культур.

Обозначенные цель и задачи языкового поликультурного образования показывают, что наряду с учебной, образовательной и развивающей целям обучения ИЯ, поликультурное образование фундаментально поднимает и вопрос **воспитания подрастающего поколения**, которому в рамках методики преподавания ИЯ традиционно уделяется неоправданно мало внимания.

Методические принципы языкового поликультурного образования

Вышеобозначенные задачи языкового поликультурного образования могут быть реально достигнуты при условии, если данный тип образования осуществляется с учетом таких методических принципов⁴, как **принцип диалога культур, принцип дидактической культуросообразности, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий, принцип культурной вариативности и принцип культурной рефлексии**. Первые три принципа являются принципами языкового культуроведческого образования. Они достаточно полно описаны в научной литературе и известны научному сообществу [13]. Остановимся подробнее лишь на последних двух принципах, необходимость введения которых обусловлена предлагаемыми целями языкового поликультурного образования, связанными с культурным самоопределением обучающихся.

Принцип культурной вариативности

Любое самоопределение личности всегда означает выбор определенного варианта деятельности из нескольких возможных. Самоопределение в спектре культур соизучаемых родного и иноязычного сообществ по каждому типу культуры возможно только через ознакомление обучающихся с некоторыми вариантами поведения как в родной стране, так и в стране ИЯ.

В теории и методике обучения ИЯ уже существует методический принцип дидактической культуросообразности, который касается вопроса ознакомления учащихся с палитрой культур стран ИЯ с целью формирования относительно целостного представления об изучаемой действительности и избегания построения ложных стереотипов и обобщений [13].

Предлагаемый нами принцип культурной вариативности *уточняет и дополняет* общий принцип культуросообразности. Он обнаруживается при отборе содержания социокультурного компонента УМК по ИЯ и программ по ИЯ. Основная направленность данного принципа – ознакомле-

ние обучающихся с вариантами видов культур по каждому конкретному их типу. Например, при изучении американской литературы XIX в. в условиях языкового поликультурного образования обучающиеся должны получить возможность познакомиться (хотя бы номинально или поверхностно) со всем спектром литературных направлений обозначенного периода (Nationhood, Westward Expansion, Early Fiction, Biography, American Romanticism, Historical Fiction, Regionalism, Realism and Naturalism, Psychological Realism), а затем остановиться на отдельном периоде или конкретном литературном произведении. Затратив пару минут на одном уроке, назвав разные литературные направления и некоторых представителей каждого направления, учитель тем самым не будет способствовать созданию ложных представлений о том, что к примеру, «Приключения Тома Сойера» М. Твена – типичное произведение американской литературы.

При изучении поликультурности страны ИЯ обучающиеся также должны получить возможность ознакомиться и с аналогичной информацией о культурном разнообразии родной страны по каждому изучаемому аспекту. Это позволит им увидеть не только различия, но и, главное, сходства между собственной культурой (индивидуально характерной каждому обучающемуся) и изучаемой культурой, что, в свою очередь, будет способствовать *расширению социокультурного пространства* за пределы политических границ родной страны. Видя объединение людей по всему миру на основе общей культуры (по каждому аспекту самоопределения личности: этническому, социальному, профессиональному, религиозному и т.п.), а также осознавая свою роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, обучающиеся будут развивать собственное *общепланетарное мышление*.

Ученые так и не пришли к единому мнению относительно того, на каком этапе обучения следует предлагать обучающимся материалы, представляющие вариативность стилей и жизни народа страны ИЯ. Некоторые считают, что сначала необходимо обучить учащихся стереотипам на основе понятий типа «национальный характер», «национальная ментальность», «национальная культура», а уже затем переходить к вариативности (Н. Nostrand, Р. Heusinkveld). Мы выражаем несогласие с данной позицией и утверждаем, что *культурная вариативность может и должна быть представлена на различных уровнях и этапах обучения ИЯ*. Например, с начального этапа изучения ИЯ обучающиеся могут познакомиться не с одним вариантом «приветствия», а с разными в зависимости от социального и культурного контекста (между друзьями, между преподавателем и студентом, между незнакомыми взрослыми и т.п.).

На среднем и старшем этапах обучения в школе учащиеся должны получить возможность познакомиться с культурным разнообразием практически по всем освещаемым аспектам культуры стран ИЯ. В качестве учебного пособия для 10–11-х классов (профильный уровень), в котором

реализуется принцип культурной вариативности, может служить пособие по культуроведению США [14]. В нем, например, при изучении темы «Языки США» обучающиеся получают возможность ознакомиться с широким спектром лингвистического многообразия США, начиная с языкового разнообразия американского варианта английского языка (афро-американское наречие) и заканчивая другими языками, широко используемыми при коммуникации в определенных ситуациях (испанским, японским, немецким, русским и др.). Этим учащиеся, во-первых, ознакомятся с языковым многообразием США, во-вторых, не смогут сформировать ложный стереотип, что в США все говорят на академическом английском языке, в-третьих, будут готовы к восприятию многообразия как нормы.

Принцип культурной рефлексии

В основе психологического процесса самоопределения личности лежит другой психологический процесс – *рефлексия*. Самоопределение происходит как результат постоянного внутреннего диалога индивида. Как свидетельствуют фундаментальные труды многих известных ученых, в результате данного диалога каждый человек приходит к лучшему пониманию себя [15, 16]. Для осуществления процесса культурного самоопределения личности посредством ИЯ, необходимо по мере изучения материала о культурах страны ИЯ создать дидактико-методические условия, чтобы каждый обучающийся смог рефлексировать на собственную культуру и на самого себя. Этим он будет определять свое место в спектре изучаемых культур, постигать общечеловеческие ценности, а также осознавать собственную роль и функцию в глобальных общечеловеческих процессах. Именно через культурную рефлексию обучающийся сможет прийти к осознанию себя в качестве культурно-исторического субъекта, субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью.

Очевидно, что рефлексия для большинства обучающихся при изучении ИЯ и культуры может быть методически организована посредством заданий. В этой связи принцип культурной рефлексии обнаруживается при составлении проблемных заданий и разработке УМК по ИЯ.

Методический принцип культурной рефлексии может лечь в основу разработки пяти типов проблемных культуроведческих заданий, направленных на поликультурное развитие студентов средствами ИЯ. К таким типам предлагается относить задания на:

- 1) *осознание* учащимися себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде;
- 2) *понимание* того, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции (в одной ситуации человек выступает в качестве представителя определенной профессии, в другой – представителя страны, в третьей – социального класса, в четвертой – вероисповедания и т.п.);

3) *выявление* учащимися культурных сходств между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределы политических границ стран ИЯ (например, занятие учащимися России и страны ИЯ одними и теми же видами спорта, сходство в проведении досуга (рыбалка, туризм, пикники), желании получить высшее образование, обрести самостоятельность и т.п.);

4) *определение* учащимися своего места, роли и значимости, а также развитие ответственности в глобальных общечеловеческих процессах (например, участие в мероприятиях экологических организаций своего города, района, получение основного документа – паспорта, стремление участвовать в выборах и т.п.);

5) *инициацию и принятие участия* в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма.

Таким образом, два предлагаемых методических принципа обучения культуре – *принцип культурной вариативности* и *принцип культурной рефлексии* – уточняют и добавляют более широкие по своему дидактико-методическому наполнению принципы обучения культуре и создают условия для культурного самоопределения обучающихся в условиях языкового поликультурного образования.

Методическая доминанта языкового поликультурного образования

Как уже говорилось, языковое поликультурное образование возможно исключительно в рамках социокультурного подхода к обучению ИЯ, поэтому методической доминантой выступает система проблемных культуроведческих заданий [13].

Обучение ИЯ в рамках поликультурного образования отличается от монокультурного обучения характером направленности заданий – переходом от *репродуктивных* к *проблемным*. Дидактическая сущность репродуктивного («знание-ориентированного») подхода к обучению заключается в том, что в процессе обучения учащиеся выступают пассивными получателями готовой информации. Оценка уровня их достижений сводится к оценке воспроизведения обучающимися полученной ранее культуроведческой информации. Совершенно очевидно, что о формировании каких-либо коммуникативно-когнитивных навыков и умений здесь речи идти не может.

Высокие требования к уровню сформированности культуроведческой компетенции, а также необходимость развития интегративных коммуникативно-речевых, социокультурных и коммуникативно-когнитивных умений обусловили необходимость рассмотрения вопроса проблемного обучения. Сущность данного метода обучения заключается в активизации мыслительной и речемышлительной деятельности обучающихся в процес-

се формирования коммуникативно-речевых умений. Иными словами, при реализации проблемной модели обучения учащиеся и студенты не являются пассивными реципиентами информации, а превращаются в ее «производителей». На основе проблемных культуроведческих заданий они формируют ряд умений полноценного и независимого функционирования в новых и непредвиденных ситуациях работы с культуроведчески-ориентированным материалом, а также в ситуациях межкультурного общения с представителями других культур, используя ИЯ как средство межкультурного общения. К таким умениям следует относить следующие: поиск необходимой культуроведческой информации, анализ, классификация, обобщение и презентация ее в виде краткого сообщения, доклада, защиты плаката; умения начинать и поддерживать межкультурные контакты в духе мира; умения преодолевать культурные лакуны с помощью расспросов, уточнений и т.п.; умения выступать в качестве представителя России и носителя родной культуры; умения беседовать с представителем культуры страны ИЯ о фактах и реалиях его культуры.

Диалог культур

Описывая суть языкового поликультурного образования, невозможно избежать вопроса о диалоге культур. Основные положения методического принципа диалога культур достаточно полно описаны в методической литературе [13]. Анализ некоторых современных УМК по ИЯ и ряда научно-исследовательских работ показывает, однако, что нередко «диалог культур» сводится к номинальному сравнению и сопоставлению фактов и реалий стран родного и изучаемого языков. Это значительно сужает значение и потенциал данного важного методического принципа. Для лучшего понимания проведем краткий историософический экскурс.

Диалог известен со времен античности (например, знаменитые диалоги Платона). В основе диалога лежит философия межличностного отношения «Я» – «Ты». Диалог как тип взаимоотношений между культурами нашел отражение в трудах многих известных философов и педагогов (Н.К. Рерих, П.Ф. Каптерев, Я.А. Каменский и др.). Однако особую известность он приобрел благодаря литературной критике М.М. Бахтина [15], анализ которой был великолепно проведен современным российским философом М.С. Библером [16]. Для М.М. Бахтина и В.С. Библера культура – это сосредоточение «всех иных (социальных, духовных, логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия» [16. С. 38]. Диалог же – это корень и основание всех иных определений человеческого бытия, общий принцип понимания. Самоопределение в культуре может реально осуществляться лишь в процессе особых отношений между прошлым, настоящим и будущим человеческого бытия и бытия эпох человеческой истории. В этом смысле XX в. можно назвать периодом соприкосновения культур XIX–XXI вв., ибо он, с

одной стороны, является связующим звеном между прошлым и будущим, а с другой – обретает смысл через понимание и сопоставление прошлого с будущим.

В методике обучения иностранным языкам принцип диалога культур, первоначально существующий в вертикальном (во временном или историческом) измерении, получил дополнительное развитие и стал включать еще и горизонтальное измерение, когда в контакт вступают культуры или представители культур стран родного и изучаемого языков, находящиеся в единовременной плоскости. Такой поворот в методологии существенно повлиял на провозглашение нового тезиса о *соизучении языков и культур*.

Особый вклад в развитие научного методического направления по соизучению языков и культур внесли две школы: школа факультета иностранных языков МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством проф. С.Г. Тер-Минасовой и НИЦ «Еврошкола» под руководством генерального директора проф. В.В. Сафоновой.

Однако можно ли отождествлять понятия *диалог культур* и *соизучение языка и культуры*? И означает ли наличие на страницах учебника материала о культуре страны ИЯ и родной культуре то, что данное пособие готовит обучающихся к диалогу культур. Чтобы ответить на это вопрос, обратимся к философскому изучению мира общения М.С. Кагана, который выделяет три типа взаимоотношений между культурами [17].

1. *Полноценный равноправный диалог* – диалог, построенный на взаимоуважении участвующих в контакте культур, в котором имеет место обмен смыслами и равнозначная репрезентативность культур с целью их взаимообогащения, взаиморазвития и взаимообновления.

2. *Утилитарное отношение одной культуры к другой*, когда одна из культур навязывает свою систему ценностей, значений и норм другой. В этом случае не происходит полноценного взаимодействия, взаиморазвития и взаимообновления. Именно так можно представить процесс аккультурации, в результате чего многие культуры теряют самобытность, уникальность и добровольно присоединяются к доминирующей культуре.

3. *Псевдодиалог* (полное неприятие одной культуры другой). Это возможно только при сознательной, целенаправленной позиции изоляционизма. В результате такого шовинизма в обществе возникают и существуют обособленные, сконцентрированные на себе, эгоцентрически настроенные (культурные) группы, не желающие контактировать с другими, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными» [17. С. 214].

Бесспорно, только первый тип взаимоотношений между культурами можно признать прогрессивным и направленным на развитие человеческой цивилизации. Благодаря этому «диалогу» культуры сосуществуют в современном поликультурном мире.

Кроме того, важен не факт соизучения сам по себе, а важно то, какими необходимыми для реальной жизни умениями учащиеся овладеют в ходе этого соизучения и как в реальном мире диалог культур сможет

стать философией их жизни. Поэтому, провозглашая диалог культур в качестве философии и одной из целей обучения ИЯ, необходимо воспитать обучающихся быть способными к бесконфликтному и мирному разрешению кросскультурных пробелов и столкновений, неизбежных в реальной межкультурной коммуникации. Соизучение культур стран родного и иностранного языков может быть квалифицировано как обучение в контексте диалога культур, если в результате сравнения и сопоставления обучающиеся научатся:

- видеть не только различия, но и сходства в соизучаемых культурах;
- воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире;
- формировать активную жизненную позицию, направленную против культурного неравенства, культурной дискриминации и культурного вандализма, процветающих в современном поликультурном мире.

С ориентацией на эти принципы были созданы федеральные программы по английскому языку для школ с углубленным изучением англ. яз. (В.В. Сафонова), программы и учебные пособия по культуроведению Великобритании и США (В.В. Сафонова, П.В. Сысоев) [18], пособия по культуроведению и страноведению англоязычных стран для языковых вузов (П.В. Сысоев, Л.И. Сысоева, М.Н. Евстигнеев, Д.М. Грицков, А.К. Черкасов) [11, 20–24].

Что не является языковым поликультурным образованием

В связи с тем, что с популярностью научного направления, каким является языковое поликультурное образование, диалог культур и поликультурность приписываются большому количеству учебных пособий (в том числе и тем, где истинной поликультурности вообще нет), необходимо отдельно обозначить все то, что **НЕ может и НЕ будет являться языковым поликультурным образованием**. Есть надежда, что данные положения помогут учителям в анализе и выборе учебной литературы.

Во-первых, обучение ИЯ не может быть квалифицировано как поликультурное, если обучающиеся знакомятся лишь с культурой страны ИЯ, да и то только определенной группы людей. Обучающиеся должны получить реальную возможность сравнивать, сопоставлять, находить сходства и различия одних и тех же явлений в разных культурах, а главное, и культуры родной страны. Именно поэтому при описании целей и задач языкового поликультурного образования используется термин «соизучение». В этой связи особая ответственность ложится на современные УМК и учебные пособия по ИЯ, которые по сложившимся причинам обуславливают содержание курсов по ИЯ. Поэтому учебное пособие не сможет создавать дидактические условия для языкового поликультурного образования, если в нем при изучении, например, темы *Meals* представлены только стереотипные примеры еды малой прослойки англичан (fish

and chips) и нет даже упоминания о пище быстрого приготовления (fast food), всевозможных этнических видах пищи (ethnic food: Italian, Chinese, Japanese, Mexican), чрезвычайно популярных в Великобритании и США. Или когда при изучении темы *Science and Technology* учащиеся знакомятся с представителями исключительно западной науки, без какого-либо упоминания о выдающихся отечественных ученых.

Во-вторых, одно только добавление информации о традиционно непредставленных культурах или группах также не гарантирует поликультурности. Важно показать место данной культурной группы в спектре культур страны ИЯ, ее вклад в формирование единой системы ценностей и культурно-исторического наследия страны. Например, материал об американских индейцах, несмотря на свою экзотичность и безусловный огромный мотивирующий потенциал, без изучения вопроса истории образования США и современного статуса данной этнической группы может только способствовать созданию стереотипов.

В-третьих, процесс обучения, в ходе которого может сформироваться негативное отношение к какой-либо из культурных групп (стран родного или ИЯ), также не имеет ничего общего с поликультурным образованием, ибо оценочные суждения о «другой» культуре с позиции «собственной» ставят культуры в иерархический, а не параллельный ряд. Кроме того, сформированные негативные суждения о культуре могут привести к культурной агрессии, культурной дискриминации и культурному вандализму! Так, например, о каком поликультурном развитии обучающихся может идти речь, если единственный материал о России, представленный в учебнике, сводится к тексту о недостатках быта и жизни населения г. Суздаля. Можно ли ожидать формирование у учащихся патриотизма и желания посетить известный на весь мир российский культурно-исторический центр после изучения такого материала на уроке ИЯ?!

В-четвертых, языковое поликультурное образование не может быть обнаружено в конкретном учебном пособии или УМК, ибо линейный текст сам по себе не может гарантировать достижения целей данного типа образования. Языковое поликультурное образование – это общий подход к разработке учебных материалов и организации обучения языкам и культурам. В качестве методической доминанты должна выступать система проблемных культуроведческих заданий. Знание-ориентированная модель обучения не может обеспечить достижение цели языкового поликультурного образования, имеющей «деятельностную» ориентацию. Наибольшее значение имеет не то, что знают учащиеся и студенты, а какие умения эффективного и мирного межкультурного взаимодействия они смогли сформировать в процессе соизучения языков и культур. Однако по сложившимся объективным и субъективным причинам от выбранного учебника во многом зависит то, какое образование учащиеся реально получают. В этой связи особая ответственность ложится на учителей, делающих свой выбор в пользу того или иного пособия.

В-пятых, языковым поликультурным образованием не может называться модель языкового образования, при которой не формируется активная жизненная позиция обучающихся и не происходит развитие их критического мышления.

Примечания

¹ Эмпирические данные, подтверждающие возможность моделирования социокультурного пространства обучающихся в курсе по культуроведению США, представлены в работе П.В. Сысоева [6].

² Здесь и далее культура трактуется как исторически передаваемая система символов, ценностей и норм, объединяющая людей по определенным признакам (происхождению, этническим характеристикам, социальному классу, гендеру, профессии, политическим взглядам и т.п.).

³ Безусловно, всю необходимую информацию о России и родной культуре невозможно поместить ни в какой учебник или учебное пособие по ИЯ. В этой связи особую актуальность приобретает использование языковых проектов контрастивно-сопоставительного характера (пример – альманах творческих культуроведческих работ учащихся средних школ «Радуга Фантазий»). Кроме того, в соответствии с федеральным государственным стандартом общего (среднего) образования, за счет регионального компонента учебного плана (10–15%) учителя могут получить дополнительное учебное время (в добавлении к 3 ч на базовом уровне и 6 ч – на профильном) для изучения материалов о России и конкретном регионе учащихся.

⁴ В научной литературе существуют разные классификации принципов. Принципы диалога культур и дидактической культуросообразности могут относиться и к общедидактическим принципам. В данной работе данные принципы относятся к методическим ввиду того, что они, во-первых, будут частными принципами обучения культуре страны ИЯ и, во-вторых, в методике преподавания ИЯ в данных принципах будет отражена специфика преподавания ИЯ как учебного предмета.

Литература

1. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001.
2. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003.
3. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение в условиях языкового поликультурного образования // *Иностр. языки в школе*. 2004. № 4.
4. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование: Теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2008.
5. **Сафонова В.В.** Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж, 1992.
6. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале по культуроведению США): Дис. ... д-ра пед. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004.
7. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа; Амскорт интернэшнл, 1991.
8. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
9. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения // *Иностр. языки в школе*. 2005. № 2.
10. **Сысоев П.В.** Обучение иностранному языку на старшей ступени общего среднего (полного) образования. Профильный уровень (10–11-е классы) // *Иностр. языки в школе*. 2006. № 2.

11. *Сысоев П.В.* Multicultural America: Пособие по культуроведению США для языковых вузов. М.: Еврошкола, 2005.
12. *Новые* образовательные стандарты по иностранным языкам. М.: АСТ/Астрель, 2004.
13. *Сафонова В.В.* Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2001. № 3.
14. *Сафонова В.В., Сысоев П.В.* U.S. Culture and Society: Пособие по культуроведению США (профильный уровень): В 2 ч. М.: Еврошкола, 2004. Ч. 1; 2005. Ч. 2.
15. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров. М., 1979.
16. *Библер В.С.* М.М. Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991.
17. *Каган М.С.* Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988.
18. *Сафонова В.В., Сысоев П.В.* Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень). М.: Еврошкола, 2004.
19. *Сафонова В.В., Сысоев П.В.* Программы элективных курсов по культуроведению Великобритании и США. М.: АСТ/Астрель, 2007.
20. *Сысоев П.В., Сысоева Л.И., Евстигнеев М.Н., Грицков Д.М. и др.* British Country Studies: Электронное пособие по страноведению Великобритании. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.
21. *Сысоев П.В., Сысоева Л.И., Евстигнеев М.Н., Лычко Н.Ю. и др.* American Country Studies: Электронное пособие по страноведению США. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.
22. *Сысоев П.В., Сысоева Л.И., Евстигнеев М.Н., Грицков Д.М. и др.* Canadian Country Studies: Электронное пособие по страноведению Канады. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.
23. *Сысоев П.В., Сысоева Л.И., Евстигнеев М.Н., Грицков Д.М. и др.* Australian Country Studies: Электронное пособие по страноведению Австралии. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.
24. *Сысоев П.В., Сысоева Л.И., Евстигнеев М.Н., Грицков Д.М. и др.* New Zealandian Country Studies: Электронное пособие по страноведению Новой Зеландии. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.

FOREIGN LANGUAGE MULTICULTURAL EDUCATION IN THE XXI CENTURY Sysoyev P.V.

Summary. This paper is devoted to the issue of foreign language multicultural education. We discuss the importance of introduction of the model of foreign language multicultural education into teacher-training programs, its goals, objectives, and methodological principles. Because the term «multicultural foreign language education» is often used in various contexts, in this paper I point out what foreign language multicultural education is not.

Key words: foreign language multicultural education, intercultural communication, dialogue of cultures, foreign language culture teaching.