

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ СТРАНОВЕДЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА

Г.В. Захарова

Волгоградский государственный педагогический университет

Межкультурный подход к обучению иностранным языкам предполагает акцентирование социокультурного аспекта преподавания, прежде всего в рамках страноведения. Проблема учета культуры страны изучаемого языка в процессе обучения не нова, но для представителей различных методических направлений был характерен свой взгляд на ее решение. Позиция исследователей зависела от многих факторов, к которым, прежде всего, следует отнести ориентацию на цели обучения, определение которых вытекало из социального заказа общества и уровня развития базисных и смежных с методикой наук. В данной статье мы рассмотрим, как решалась проблема обучения страноведению в исследованиях немецких методистов в рамках различных подходов, взяв за основу связь теории обучения иностранным языкам с дидактикой и теорией воспитания.

Долгое время задачей страноведения считалась передача знаний о культуре страны изучаемого языка, причем под культурой понимались литература, философия и история. Это отражали тексты, предназначенные для чтения учащимися. Страноведение рассматривалось лишь как приложение к уроку, только на более продвинутой ступени оно приобретало большее значение в связи с работой над текстами и их интерпретацией. Со временем в учебники немецкого языка как иностранного вошли социальный, политический и хозяйственный аспекты реальности страны изучаемого языка [8, с. 286]. Следует отметить, что в основе *когнитивного подхода* к обучению страноведению лежала эмпирическая теория воспитания, ориентировавшаяся на естественные науки и базировавшаяся на идеях критического рационализма К. Р. Поппера и Х. Альберта. В рамках естественных наук исследователи рассматривали закономерности природы, абстрагируясь от переживания людей, от намерений и целей их деятельности. Целью представителей данного направления были не конкретные указания для практической деятельности, а увеличение знаний о мире [3, с. 80–85].

Редукция исследований деятельности человека исследованием его поведения без учета его мышления, чувств, взглядов, обращение с человеком как с объектом естественнонаучного познания не удовлетворяло многих педагогов. В качестве альтернативы эмпирической теории воспитания была сделана попытка создания для на-

ук о человеке собственной научно-теоретической основы. В связи с этим исследователи обратились к герменевтическому подходу, согласно которому теория воспитания и обучения представляют собой науку о понимании [3, с. 85]. Это оказало влияние на зарождение и становление коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам и к изменению в этой связи характера и роли страноведческих знаний.

В рамках *коммуникативного подхода* страноведение было призвано, как свидетельствует А. Паулдрах, поддерживать осуществление речевой деятельности в повседневной жизни и понимание повседневных феноменов культуры [6, 7]. В задачу страноведения, прежде всего, входило оказание помощи при ориентации в чужой стране, а страноведческие знания рассматривались как предпосылка умения успешно объясняться в стране изучаемого языка. В связи с этим предметом страноведения становилась повседневная культура, все то, что должен знать и уметь учащийся, чтобы осуществить основные функции существования человеческой жизни в стране с иной культурой, например, проблемы связанные с жильем, работой, свободным временем, образованием [8, с. 286].

Рассмотрение изучения иностранного языка как вступление в контакт с чужой социокультурной действительностью, которая может повлиять на взгляды и установки учащихся и привести их к более глубокому пониманию жизненной действительности в собственной культуре, осуществляется в рамках *межкультурного подхода*, который восходит к исследованиям межкультурной герменевтики. Если эмпирическая теория воспитания предполагает абстрагирование от представления смысла и значения человеческой деятельности и свободу от ценностных суждений [3, с. 80–83], то межкультурная герменевтика, рассматривая проблему межкультурного понимания, значительную роль отводит отношению к собственному и чужому миру и рефлексии ценностей и структуры предубеждений, присущих собственной культуре, через конфронтацию с представителями чужой культуры [2, с. 50]. В рамках страноведения учащиеся через чужую культуру знакомятся со своей культурной реальностью и ее исторически обусловленной относительностью. При этом под культурой в широком смысле понимается совокупность способов поведения, мышления, восприятия, а также сумма норм,

оценок, представлений, основных позиций, которые характеризуют это культурное пространство [8, с. 287–288]. Из иностранного языка, литературы и культуры предлагается выбрать то, что можно использовать для собственного культурного и личного развития, интегрировать это в собственные общественные обстоятельства и модифицировать или модернизировать соответствующим образом. А. Вирлахер относит "диалектику собственного и чужого" к центральному положению, играющему главную роль в межкультурной германистике [9, с. 15–17].

В качестве высшей цели обучения в рамках межкультурного подхода рассматривается формирование собственной и иностранной социокультурной компетенции, способности самостоятельно принимать решения в области культуры, а также квалификация учащихся как посредников между культурами.

Анализ методических и дидактических исследований показывает, что при обучении страноведению в рамках межкультурного подхода ведущим является его *аффективный компонент*. При этом методисты исходят из того, что коммуникативная деятельность учащегося зависит не только от полученных знаний, умений и навыков. Она находится также под влиянием личностных факторов, которые определяются индивидуальностью человека, его взглядами, отношением, мотивацией его поступков, ценностями, убеждениями, типом познавательной способности, типом личности. Все это составляет экзистенциальную компетенцию, которая предполагает открытость учащихся для восприятия новых впечатлений, новых людей, новых идей, обществ, культур, готовность изменить свое культурное восприятие и собственную систему ценностей, способность и готовность отойти от стереотипов в отношении культурных различий [1, с. 107].

Под влиянием аффективного компонента изменяется и характер *когнитивного аспекта* страноведения, в рамках которого предлагается различать *социокультурные и межкультурные знания*. Рассмотрим несколько подробнее данные категории. Социокультурные знания предполагают знания социальных особенностей и культуры страны изучаемого языка, которые являются составной частью общих знаний о мире [1, с. 104]. "Под межкультурным знанием понимается знание и понимание сходств и различий между культурами родной страны и страны изучаемого языка, а также знание и понимание регионального и социального разнообразия обеих стран. Обогащению межкультурных знаний учащегося также способствует знание более широкого круга мировых культур. Помимо объективных знаний, межкультурные знания включают и представления друг о друге, традиционно существующие у носителей обеих культур, и часто проявляющиеся в форме национальных стереотипов" [1, с. 105]. Кроме межкультурных знаний предусматривается

формирование *межкультурных навыков и умений*, которые включают развитие способности соотносить свою собственную и иноязычную культуры и умения выступать в роли посредника между представителями своей и иноязычной культуры и эффективно устранять недопонимание и конфликтные ситуации, вызванные межкультурными различиями, а также восприимчивость к различным культурам, умение гибко использовать разнообразные стратегии для установления контакта с представителями иных культур [1, с. 105].

Обратимся к рассмотрению следующего *прагматико-коммуникативного аспекта* страноведения, предполагающего наряду со знанием оценочных представлений и норм культуры страны изучаемого языка знания, которые необходимы участникам разговора, чтобы вербализовать свои коммуникативные намерения в соответствии с определенной ситуацией или адекватно интерпретировать высказывания партнеров по взаимодействию. Знание страны изучаемого языка рассматривается при этом как базис, на основе которого вообще возможна межкультурная коммуникация [8, с. 288]. Изучение языка выходит за границы собственных культурных штампов и восприятия и предполагает умение устанавливать связи между собственным и чужим языковым опытом с использованием соответствующих способов выражения. Чужое не только раскрывает новые возможности в области языка и культуры, но и оспаривает собственный языковой и культурный опыт [4, с. 414].

В связи с этим дидактика и методика обучения иностранным языкам, как справедливо отмечает Г. Нейнер, должны не только развивать новые концепты по передаче иностранного языка и его социокультурного контекста, но и обращать внимание на то, что происходит в головах учащихся, и на что будет влиять изучение иностранного языка. Это предполагает учет условий понимания чужого мира, ход дискуссии с ним при усвоении целевого языка и результат этой дискуссии. При этом необходимо серьезно относиться к учебной перспективе и помимо разработки содержания заниматься также процессом обучения, которое не для всех людей, не во всех регионах мира и не для всех времен одно и то же [5, с. 420]. Это означает отказ от универсальных замкнутых в себе дидактико-методических концептов и развитие подходов, которые удовлетворяли бы требования имеющихся учебных групп и соответствовали бы условиям преподавания.

Каковы же основные положения межкультурного обучения иностранным языкам? Анализ методических и дидактических исследований по данному вопросу показал, что для межкультурного обучения решающим является сравнительное овладение учебным материалом, поскольку процесс обучения предполагает постоянное присутствие собственного мира учащихся, который в каче-

(15)

стве "фильтра" играет важную роль в восприятии и интеграции информации. Большое значение имеет также доведение до сознания учащихся взаимосвязи собственного и чужого мира. Установление этой взаимосвязи предполагает сравнение и дискуссию [5, с. 422]. Таким образом, урок в рамках межкультурного подхода должен представлять собой "форум", на котором учащиеся вместе с преподавателем и одноклассниками делают свои наблюдения и выдвигают предположения о закономерностях отношений (правильности поведения) и эмоционально реагируют на них, а также интересуются их предпосылками. Межкультурный аспект является при этом неотъемлемой составной частью преподавания. Он дает возможность тренировки и аутентичный повод к высказыванию, благодаря разногласиям с чужим активизируется мыслительный процесс, который делает прозрачными суждения и стереотипы, собственные чужой и своей культуре [8, с. 287].

В своих исследованиях Г. Нейнер утверждал, что для межкультурного концепта обучения свойственна также ролевая дистанция, что представляет собой смену перспектив, то есть рассмотрение своего собственного мира с позиции чужого мира. Эта проблема обсуждается, и учащиеся признают, что предубеждения других по отношению к их миру является нормальным феноменом, как и их предубеждения по отношению к чужому миру [5, с. 422]. Для межкультурного обучения большое значение имеет также терпимость к многозначности, что предполагает, с одной стороны, самосознание, то есть знание собственного мира и идентификацию с ним, а с другой стороны, способность приблизиться к чужому миру и вступить с ним в дискуссию [5, с. 424].

К общим учебным принципам в рамках межкультурного подхода в различных исследованиях отнесены расширение доступа к аутентичной информации, поощрение разнообразия учебных стратегий, автономность обучения, комплексность и расширение информации, контролируемое многообразие преподавания, позитивную обратную связь, частую смену социальных форм работы. Межкультурное преподавание предполагает также активное вовлечение учащихся в альтернативную интерпретацию мира посредством знакомства с феноменами, которые они могут сравнить и контрастировать со своей собственной. Противопоставление собственного и чужого стимулируется учителем, который должен обращать внимание и на его критическую сторону. Из-за неустойчивости факторов влияния на достигаемый консенсус, его постоянное развитие постоянно изменению подвергается и учебный

процесс [7, с. 173–195].

Обобщая все сказанное об особенностях межкультурного обучения страноведению, следует еще раз подчеркнуть, что межкультурный подход представляет собой расширение коммуникативного подхода и охватывает помимо когнитивного и прагматико-коммуникативного еще и аффективный аспект. Следует также отметить, что постановка во главу угла учебного процесса развития способности самостоятельно принимать решения в области культуры (*Kulturmündigkeit*) отражает специфику немецкого варианта межкультурного подхода, базирующегося на идеях критической теории воспитания и критической теории общества. Стремление к развитию способностей устанавливать соотношение между собственной и чужой культурами и отказываться от этноцентричных взглядов по отношению к инобытию предопределило развитие исследований в области методики обучения иностранным языкам, акцентирующей сравнительное овладение учебным материалом, ролевую дистанцию, смену перспектив и поставило практические цели обучения в зависимости от решения воспитательных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург, Совет Европы (французская и английская версии), 2001 / Московский государственный лингвистический университет (русская версия). – 2003. – 256 с.
2. *Brenner Peter J.* // *Interkulturelle Germanistik: Dialog der Kulturen auf Deutsch?* (Peter Zimmermann Hrsg.) 2. erg. Aufl. – Frankfurt am Main: Lang. – 1991. – P. 35–55.
3. *König Eckard, Zedler Peter.* *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen.* – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002. – 285 p.
4. *Krumm Hans-Jurgen.* // *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Wierlacher Alois / Bogner Andrea (Hrsg.). – Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. – 2003. – P. 413–417.
5. *Neuner Gerhard.* // *Handbuch interkulturelle Germanistik.* Wierlacher Alois/ Bogner Andrea (Hrsg.). Stuttgart: J.B. Metzler Verlag. – 2003. – P. 417–424.
6. *Pauldrach Andreas.* // *Fremdsprache Deutsch.* – 1992. – № 6. – P. 4–15.
7. *Roche Jörg.* *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung.* – Tübingen: Narr, 2001. – 248 p.
8. *Storch Günther.* *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik; theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung.* – München: Fink, 1999. – 367 p.
9. *Zimmermann P.* // *Interkulturelle Germanistik: Dialog der Kulturen auf Deutsch?* (Peter Zimmermann Hrsg.) 2. erg. Aufl. – Frankfurt am Main: Lang. – 1991. – P. 13–26.

Zakharova G.V. Specifics of regional study in intercultural format // *Vestnik of Volgograd State Medical University.* – 2005. – № 3(15). – P. 83–85.

The paper analyses the peculiarity of regional study within the framework of intercultural approach. The basic principles of intercultural teaching are under consideration. The problem of modification of teaching goals, content and techniques is carried out.