

Интернет-журнал «Мир науки»/World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2018, №4, Том 6/2018, No 4, Vol 6 <https://mir-nauki.com/issue-4-2018.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN418.pdf>

Статья поступила в редакцию 01.08.2018; опубликована 19.09.2018

Ссылка для цитирования этой статьи:

Столярова И.Н., Васильева Е.В. Межкультурная проблематика в современных отечественных исследованиях по методике обучения иностранным языкам // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN418.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Stolyarova I.N., Vasilyeva E.V. (2018). Intercultural approach in modern research on foreign language teaching in Russia. *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 4(6). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/50PDMN418.pdf> (in Russian)

УДК 372.881.1

ГРНТИ 14.01.11

Столярова Ирина Николаевна

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», Улан-Удэ, Россия
Доцент кафедры «Английского языка и лингводидактики»
Кандидат педагогических наук
E-mail: i.n.stolyarova@gmail.com
РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=804537

Васильева Елена Викторовна

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», Улан-Удэ, Россия
Доцент кафедры «Английского языка и лингводидактики»
Кандидат педагогических наук
E-mail: elenavas55@gmail.com
РИНЦ: http://elibrary.ru/author_profile.asp?id=804184

**Межкультурная проблематика
в современных отечественных исследованиях
по методике обучения иностранным языкам**

Аннотация. Данная статья посвящена анализу межкультурной проблематике в исследованиях по методике обучения иностранным языкам. Современный этап развития данной области методики определяется идеями межкультурного диалога и взаимосвязанного обучения языку и культуре. Исходя из этого, цель статьи – выявить степень и характер разработанности межкультурной проблематики на теоретическом и эмпирическом уровнях в отечественной методике обучения иностранным языкам на современном этапе, за период с 2013 по 2018 гг. Материалом данного исследования послужили авторефераты диссертационных работ по межкультурной тематике в рамках направления 13.00.02 – Теория и методика обучения (иностранные языки; русский как иностранный). Анализ диссертационных исследований проводился по двум аспектам – теоретическому и практическому – по выделенным критериям. На теоретическом уровне критериями послужили: доминирующий культурно-ориентированный подход; целевая доминанта (язык/культура/межкультурное общение); соотношение культур (монокультурность/диалогичность/интеркультурность); представление культуры (стереотипность/многообразие); соотношение изучаемого языка и конкретной культуры (глобальность/национальность). На практическом уровне диссертационные исследования были проанализированы с позиции профиля обучения,

доминирующего аспекта культуры, аспектов иноязычной коммуникативной компетенции, методического продукта и тематики общения. Анализ показал актуальность межкультурного, социокультурного и лингвокультурологического подходов, тенденцию к синтезу культурно-ориентированных подходов, недостаточное внимание к межкультурной коммуникации как целевой доминанте обучения, равнозначную ориентацию на изучаемую культуру и на диалог культур, доминанту стереотипного рассмотрения культуры, недостаточность исследований межкультурной проблематики на уровне основного общего образования, акцент на обучении культурному фону, наибольшую разработанность межкультурной проблематики в плане обучения иноязычной лексике и ориентацию большинства работ на культуру в целом, а не на отдельный аспект культуры.

Ключевые слова: культурно-ориентированные подходы; межкультурный подход; диалог культур; методика обучения; иностранный язык; диссертационные исследования; соизучение языков и культур

Развитие преподавания *иностранных языков (далее ИЯ)* как области образования и изучающих данную область научных дисциплин: методики обучения иностранным языкам и лингводидактики – на современном этапе определяется идеями межкультурного диалога и взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре. Эти идеи трансформировали категории цели и содержания обучения иностранным языкам [1; 2], вошли в ключевые методические принципы и стали источником непосредственных технологических решений для учебно-воспитательного процесса, оказавшись, таким образом, методическим преломлением и проявлением антропоцентрической парадигмы в методике обучения ИЯ.

Как и любая научная область, методика обучения иностранным языкам характеризуется рефлексивностью: направленностью на осмысление собственных методологических основ и ценностных оснований. Предметом осмысления может стать «научный статус методики, специфика методического знания, связь методики со смежными и базовыми науками и с практикой преподавания языка, категориальный аппарат методики, построение методических теорий и проведение эмпирических исследований» [3]. Парадигмообразующий статус межкультурной коммуникации делает ее достойным объектом методологической рефлексии для методической науки.

Представляется, что информативным материалом для такого рефлексивного методологически-ориентированного исследования могут стать диссертации по межкультурной тематике, хотя они и не являются единственной формой представления результатов исследований. Во-первых, как квалификационные научные работы, они в полной мере представляют общепринятую в определенный момент научную парадигму и значимость, придаваемую теоретическим и практическим проблемам, а также отражают постепенное приращение научного знания. Во-вторых, традиционно в отечественной методике диссертационное исследование носит теоретико-прикладной характер, т. е. предполагает создание некоторого методического продукта, который, с одной стороны, служит материальным воплощением и моделью теоретических построений автора работы, а с другой – является готовой к использованию методикой, технологией или средством обучения. Таким образом, анализ диссертационных исследований позволит получить достаточно полное представление о степени и характере разработанности межкультурной проблематики в современной отечественной методике, как на теоретическом, так и на практическом уровне.

Изложенные соображения обусловили **цель** настоящей статьи – выявить степень и характер разработанности межкультурной проблематики на теоретическом и практическом

уровнях в современной отечественной методике обучения иностранным языкам. Под современным этапом в данном случае понимаются последние пять лет (2013-2018 гг.).

В качестве **материала** исследования выбраны авторефераты диссертационных исследований на соискание степени кандидата и доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки; русский язык как иностранный) с 2013 по 2018 гг. Отбор осуществлялся на основе объявлений о защите диссертаций на сайте Высшей аттестационной комиссии и каталогов электронной библиотеки диссертаций Российской государственной библиотеки¹. Объединение двух направлений: иностранные языки и русский язык как иностранный (далее РКИ) – связано с неоспоримым сходством этих двух предметно-исследовательских областей.

На рисунке 1 (здесь и далее рисунки авторов) представлены данные об активности педагогических исследований за последние 5 лет (по данным от 31.06.2018). Сюда не были включены данные по 2018 году, т. к. год еще не завершился.

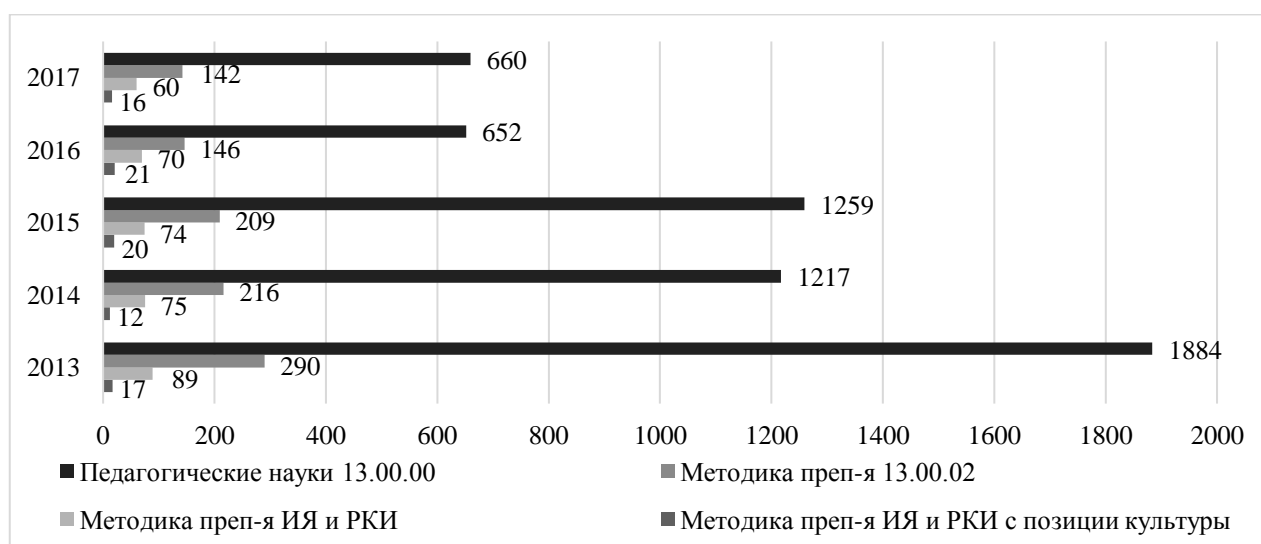


Рисунок 1. Анализ активности педагогических исследований

Как показывает график, интерес к работам педагогической направленности за последние 5 лет резко снизился и их количество сократилось почти в три раза. Количество работ по методике преподавания (13.00.02) также сократилось, но их доля среди работ педагогической тематики увеличилась с 15,4 % в 2013 г. до 21,5 % в 2017 г., что свидетельствует о востребованности актуальных для современного образования, научно обоснованных методических продуктов. Удельный вес исследований по методике преподавания ИЯ и РКИ среди работ направления 13.00.02 достаточно значителен, и мы можем наблюдать его увеличение с 31 % до 42,2 % и пик в 2016 году (48 %).

Последний показатель по каждому году отражает количество исследований по межкультурной проблематике в обучении ИЯ и РКИ, которые и являются объектом нашего внимания. Их доля среди методических работ по ИЯ и РКИ составляет 16 %-30 % в разные годы с пиком, приходящимся на 2015-2016 годы. В среднем почти четверть (24 %) исследований по методике обучения ИЯ и РКИ ориентированы на межкультурную проблематику.

Отбор работ по межкультурной проблематике осуществлялся методом контент-анализа названий диссертационных исследований на основе списка корней слов, отражающих специфику межкультурного подхода: *культур-, этно-, национальн-, инофон-* [4], *социолингв-,*

¹ <http://vak.ed.gov.ru/dis-list>; <https://www.rsl.ru/>.

дискурс-, жанр-, стратег-. Если первые четыре корня в данном списке вряд ли вызовут вопросы, то последние четыре требуют некоторых пояснений. Социолингвистическое измерение общения, дискурс, жанры, коммуникативные стратегии – все эти явления и аспекты общения являются культурно маркированными, и обращение к ним в процессе обучения иностранному языку явно или потенциально предполагает сопоставление родной и изучаемой культур.

На следующем этапе были проанализированы авторефераты по отобранным диссертационным исследованиям. Критерии анализа были выбраны исходя из следующих соображений.

Идеи межкультурного диалога и взаимосвязанного обучения иностранному языку и культуре получили в методике оформление в виде разнообразных культуроориентированных подходов: лингвострановедческого, лингвокультуроведческого, лингвокультурологического, социокультурного, поликультурного, межкультурного, социолингвистического. Систематизируя культуроориентированные, или, в терминологии автора, культуросообразные подходы, Е.Г. Тарева предлагает следующие критерии классификации [2]:

- культурную доминанту, определяющую, что ставится в центр обучающей системы: язык (страноведческий, лингвострановедческий, социолингвистический) или культура (лингвокультурологический, социокультурный, поликультурный, межкультурный);
- «монологичность/диалогичность» культур, под которыми понимается ориентация на полноправный диалог родной и изучаемой культур (межкультурный подход) или на изучение культуры страны изучаемого языка (остальные подходы);
- «монокультурность/поликультурность», понимаемые как ориентация на одну культуру (страноведческий, лингвострановедческий, лингвокультурологический, социолингвистический, лингвокультуроведческий подходы) или на две и более культуры (социокультурный, поликультурный, межкультурный подходы);
- социальная маркированность как учет социальной природы общения (большой акцент в социолингвистическом и социокультурном подходах).

Что касается зарубежных подходов (функционально-смыслового, культурно-сенситивного, транскультурного, этнографического, межкультурного), ключевым фактором анализа Е.Г. Тарева считает динамику развития идеи от этноцентризма к межкультурности [2].

Представленная система подходов и набор критериев, несомненно, обеспечивают ориентир для анализа и описания межкультурных исследований. Однако, учитывая, что эти подходы не только и не столько синхроничны, сколько представляют собой стадии эволюции идей взаимосвязанного обучения языку и культуре (от лингвострановедческого к межкультурному), логичным будет предположение, что некоторые из этих подходов не найдут применения в современных работах и что значительная часть современных исследований будет выполнена не в русле одного какого-то конкретного подхода, но скорее будет основываться на более или менее органичном синтезе подходов. Исходя из этого, анализ современных методических исследований должен быть направлен не только на определение степени распространенности подходов, но и выявление характера их взаимодействия, вариантов их дальнейшего развития.

Методические подходы, в том числе и культуроориентированные, как правило, представлены в разделах автореферата «Теоретическая база исследования», «Методологические основы», «Теоретико-методологические основы» и т. п. Однако, учитывая

многообразие и сходство названий культууроориентированных подходов, мы не можем полагаться исключительно на самохарактеристики авторов исследований, поэтому мы также учитываем и ссылки на исследователей-основоположников подходов, и используемую авторами диссертаций терминологию.

Анализ выбираемых авторами диссертаций подходов позволит понять доминирующие представления о культуре как объекте обучения в ее взаимодействии с языком и другими факторами общения и определить разработанность теоретического уровня межкультурной проблематики, поэтому **используемый культууроориентированный подход** будет первым критерием анализа. Однако такой анализ будет несколько ограниченным, поскольку существующая система подходов – это некоторый итог развития методики, достигнутый на данный момент. Для придания анализу более «перспективного» характера необходимо выйти за пределы подходов и предложить критерии описания представлений о культуре как объекте обучения, учитывающие современные идеи и тенденции, выходящие за пределы существующих подходов.

Мы считаем возможным предложить следующий набор критериев:

- целевая доминанта (язык/культура/межкультурное общение);
- соотношение культур (монокультурность/диалогичность/интеркультурность);
- представление культуры (стереотипность/многообразие);
- соотношение изучаемого языка и конкретной культуры/культур (глобальный язык/национальный язык).

Следует отметить, что выделенные параметры описания по своей сути не дихотомичны, но имеют скорее характер полюсов описания, между которыми размещаются концепции, лежащие в основе диссертационных исследований, что предполагает существование переходных типов.

Конкретизируем содержание критериев.

1) Целевая доминанта: язык и речь/культура/межкультурное общение

Язык и речь в качестве целевой доминанты предполагают, что обучение в большей степени ориентировано на формирование языковых и речевых компонентов иноязычной коммуникативной компетенции: речевых навыков и умений. Основной целью обучения является овладение определенной стороной речи, речевым умением или его аспектом, способностью работать с определенным видом текста, способностью общаться в рамках определенной тематики или ситуации и т. п. Учет культуурообусловленных параметров общения или специфики межкультурной коммуникации становится неременным условием овладения данными аспектами иноязычной коммуникативной компетенции. Обучение языковым единицам и речевым умениям приобретает, таким образом, культурное или межкультурное «измерение».

Культура в качестве целевой доминанты предполагает, что обучение направлено на овладение компонентами культуры (знаниями о культуре, моделями поведения, знаниями о культурных ценностях). Язык и речь при этом выступают как средство приобщения к инофонной картине мира. Такая ориентация четко декларируется, в частности, в работах в русле лингвокультурологического подхода [5].

Межкультурное общение в качестве целевой доминанты предполагает, что обучение направлено на обучение взаимодействию в межкультурных ситуациях, овладение психологическими аспектами подготовки к межкультурному общению, обучение стратегиям, освоение ценностных ориентаций межкультурного общения.

2) Соотношение культур: монокультурность/диалогичность/интеркультурность

Монокультурность в данном случае понимается как приоритет ориентации на изучаемую культуру, на освоение культурного пространства стран изучаемого языка.

Диалогичность проявляется как паритетные отношения между родной и изучаемой культурами, наличие кросс-культурного (сопоставление культур) или межкультурного (взаимодействие между культурами) угла зрения.

Интеркультурность понимается как ориентация на интеркультуру («третью культуру», «метакультуру», «транскультуру» [6]) – концепт, который можно рассматривать как заявку на новую парадигму в межкультурном иноязычном образовании и который основан на идее о преодолении личностью в результате сознательного усилия ограничений собственной национальной культуры, конструировании новой, гибкой идентичности на границе двух культур, достижения некоего метауровня ценностей и смыслов [6, С. 103]. Объективным показателем для уточнения ориентации работы был поиск ключевых слов, связанных с идеей интеркультурности: непосредственно слова, выражения и корни, выражающие данную идею (*транскультур-, метакультур-, интеркультур-, третья культура*), а также слова, указывающие на выход за пределы культур (*медиатор, медиация, позиция наблюдателя, двойное видение* [7]).

3) Представление культуры: стереотипность/многообразие

Данный критерий связан с проблемой стереотипов в межкультурном общении, получившей значительное развитие в современной отечественной методике [8; 9]. Вслед за перечисленными авторами мы рассматриваем стереотип не как нечто однозначно вредоносное и подлежащее искоренению, но как неотъемлемую часть процесса познания и общения, чье влияние в межкультурной коммуникации стоит тщательно изучать и внимательно учитывать. Критерий «стереотипность/многообразие» призван отразить, насколько важной является для авторов диссертаций идея внутрикультурной неоднородности, социальной и региональной вариативности, внутрикультурного многообразия и входит ли эта идея в представление об изучаемой и родной культурах, на котором основывается разрабатываемая автором методика или модель обучения.

Здесь следует еще раз подчеркнуть, что показатель **стереотипность** используется безоценочно. Иными словами, исследования, которые будут классифицированы как ориентированные на «стереотипность», нельзя считать некачественными, ограниченными, передающими неверное представление о культуре и т. п. Подразумевается скорее, что имеющееся у авторов представление, портрет изучаемой культуры или культур, абстрагируется от внутрикультурной неоднородности и отражает обобщенные представления об изучаемой культуре, позволяющие отличить ее от других культур.

Показатель **многообразие** предполагает, что в исследовании учитывается проблема стереотипизации в межкультурном общении, многообразие и неоднородность культуры, ее региональная и социальная вариативность; данный вектор описания, по сути, инкорпорирует в себя социолингвистический подход в культууроориентированном обучении иностранным языкам.

Нельзя не признать, что авторефераты часто не представляют достаточно информации для однозначного вывода о представлениях автора о культуре. Однако без включения данного критерия в описание, характеристика направления межкультурных исследований в методике не будет полной. В связи с этим в рамках данной статьи в качестве объективного показателя для выявления представлений о культуре рассматривается наличие ключевых слов и корней, раскрывающих данную проблематику: *многообразие, вариативность, стереотип-, социолингв-, регион-*.

4) Соотношение изучаемого языка и культуры/культур: глобальный язык/национальный язык

Данный вектор описания в наибольшей степени актуален для языков международного общения. Автор диссертации может рассматривать изучаемый язык как национальный, в его связи с одной или несколькими конкретными культурами, или как глобальный язык, язык международного общения, имеющий статус Lingua Franca и утрачивающий связь с конкретной национальной культурой [10].

Предложенные критерии призваны отразить теоретическую разработанность межкультурной тематики в плане представлений о культуре и ее связях с языком. В то же время анализ будет неполным без выявления более практико-ориентированных характеристик исследования: каким аспектам культуры уделяется внимание? для каких речевых и языковых аспектов иноязычной коммуникативной компетенции определен культурный компонент? какие области и ситуации речевого общения и культуры изучены? какого рода методические продукты разработаны? каким профилям обучения адресованы разработанные методические продукты? В связи с этим мы считаем необходимым дополнить анализ практическими критериями:

- профиль обучения;
- рассматриваемый аспект/аспекты культуры;
- рассматриваемый речевой или языковой аспект/аспекты иноязычной коммуникативной компетенции;
- разработанный автором диссертации методический продукт;
- рассматриваемые темы, ситуации, области общения и культуры;
- изучаемый язык.

5) Профиль обучения

Под профилем обучения мы понимаем конкретный контекст обучения языку: языковой вуз, неязыковые вузы разных направлений, разные уровни школьного образования и т. п.

6) Аспект культуры

Под рассматриваемым аспектом культуры в данном случае понимаются ценности, фоновые знания и модели речевого и неречевого поведения. Предложенная модель культуры предельно упрощена, однако она отражает основные типы компонентов культуры, а значит, позволит выявить разработанность методик обучения им и определить направления дальнейшей работы.

Следует отметить также, что в соответствии с идеями межкультурного подхода работа может уделять внимание не только ценностям и моделям поведения в конкретной культуре, но и ценностям межкультурного общения (толерантности, эмпатии), и соответствующим моделям поведения, и их сочетаниям. Это также учитывается при анализе работ.

7) Речевой аспект иноязычной коммуникативной компетенции

В работе может идти речь о формировании иноязычной коммуникативной компетенции в целом или освоении одного или нескольких ее компонентов: лексики, грамматики, фонетики, говорения, аудирования, чтения, письменной речи. Данные аспекты могут быть целью обучения или средством ознакомления с культурой.

Критерии 7 и 8 взаимосвязаны, как взаимосвязаны между собой иноязычная коммуникативная и межкультурная компетенции [7]. Характер этой взаимосвязи – равноправие,

использование культуры как аспекта овладения речевым умением или языковыми средствами, использование языка как «окна» в мир иной культуры – определяется концептуальной позицией автора исследования, представленной в нашей работе критерием 2 («Целевая доминанта: язык и речь/культура/межкультурное общение»).

8) Методический продукт

Методический продукт ассоциируется скорее с чем-то материальным: учебником или учебным пособием, однако система, методика, технология обучения – это тоже продукт методического и научного творчества автора работы. Отношения между двумя уровнями методических продуктов – это отношения между элементами системы обучения иностранным языкам [11], в которой материальные элементы, прежде всего учебник, являются формой существования и моделью более абстрактных, идеальных элементов и категорий. Поэтому в каждой диссертации мы будем рассматривать все уровни методических продуктов.

9) Темы, области и ситуации

При всей сложности общения и культуры как явлений, возможно выделить некоторый общий набор сфер, тем и ситуаций общения, как, например, это сделано в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» система уровней владения иностранным языком, используемая в Европейском Союзе [12]. Несомненно, конкретный набор тем и ситуаций определяется потребностями профиля обучения, однако в целом представляется полезным выяснить, насколько широк круг разработанных культуроориентированных тематик.

10) Изучаемый язык

Ценность данного критерия для выявления степени и характера разработанности межкультурной проблематики на теоретическом и практическом уровнях определяется тем, что, хотя многие положения и идеи межкультурного подхода вполне универсальны и переносимы на другие языки, особенности конкретных языков и культур, их взаимоотношения с родной или родными культурами обучающихся во многом формируют практическую и даже аспекты теоретической значимости методических исследований.

Таким образом, анализ авторефератов, результаты которого изложены ниже, реализован на двух уровнях: теоретическом (критерии 1-5) и практическом (критерии 6-11).

На теоретическом уровне анализ используемых авторами исследований культуроориентированных **подходов** показал, что наиболее распространенными на современном этапе (2013-2018 гг.) являются межкультурный (24 %) и социокультурный (24 %) подходы, за ними с небольшим отставанием идет лингвокультурологический (20,5 %). Следующим по распространенности стал лингвострановедческий (15,7 %), остальные подходы представлены в гораздо меньшей степени. В рассматриваемый период также выявляется очевидная тенденция к одновременному использованию нескольких подходов, а с 2016 практически все работы построены на нескольких культуроориентированных подходах. Поликультурный подход (7 %), относительно молодой, наиболее представлен в работах 2017 года.

В дополнение к списку подходов, на который мы ориентировались изначально [2], в результате анализа выявился национально-ориентированный, или этно-ориентированный подход, в рамках которого акцент делается на учете национальной/этнической культуры обучающихся в процессе обучения иностранному языку для повышения успешности данного процесса и предупреждения коммуникативных сбоев. Данный подход характерен для работ по РКИ, что вполне ожидаемо, поскольку русский как иностранный изучается носителями разных культур и преподается носителем русского языка, а значит, требует учета разнообразных

родных культур обучающихся. При обучении же иностранным языкам в России такой учет реализуется по умолчанию и в «зеркальном отражении»: изучаемые культуры и языки сопоставляются с русским языком и культурой России.

Также следует отметить, что некоторые исследования (6,4 %), несмотря на наличие в их названии слов с ключевыми корнями, выделенными нами для анализа, нельзя отнести к культууроориентированным. Дело в том, что, хотя теоретические основы в таких работах включают подходы, совпадающие по названию с культууро-маркированными, они имеют общепедагогический характер и не обращаются к важнейшим для методики обучения ИЯ понятиям и проблемам, касающимся структуры и содержания культуры, межкультурного общения, взаимосвязи языка и культуры, влияния культуры на общение.

С точки зрения **целевой доминанты** (язык и речь/культура/межкультурное общение) наиболее часто в качестве цели обучения выступают язык и речь (41,4 %) и культура (39 %), тогда как межкультурная коммуникация представлена в гораздо меньшей степени. Результаты по данному параметру соотносятся с данными по доминирующим подходам, т. к. межкультурный подход (мы говорим о реальном воплощении идей этого подхода, а не о формальном упоминании) не занимает абсолютной лидирующей позиции, поэтому логично, что межкультурная коммуникация как целевая доминанта остается немного в стороне. Можно объяснить выявленное соотношение тем, что и язык, и культура кажутся более доступными для изучения по сравнению с реальным, непосредственным межкультурным общением для большинства изучающих иностранный язык в нашей стране, однако для окончательных выводов о причинах требуется дальнейшее исследование.

Ключевые позиции по критерию **«Ориентация на культуру»** занимают монокультурная ориентация (45,5 %) и диалог родной и изучаемой культур (46,5 %). Полученные данные свидетельствуют, что в современной методике обучения ИЯ закрепились идея о равноценности культур и важности родной культуры в межкультурном общении, поскольку в реальной межкультурной ситуации общения мы достаточно часто сталкиваемся с необходимостью представить свою культуру, выразить собственную культурную идентичность.

В отдельных работах по РКИ (как правило, это работы на основе национально-ориентированного подхода) больше внимания уделяется родной культуре, но доля таких исследования незначительна (3 %). Их появление, возможно, обусловлено потребностью учета индивидуальных, а в данном случае национальных/этнических, особенностей учащихся.

Третий параметр по рассматриваемому критерию – интеркультурность – это сравнительно новое явление в культууроориентированных методических исследованиях, поэтому мы предполагали возможность отсутствия работ, ориентированных на данную идею. Однако 5 % рассмотренных исследований оказались ориентированными на модель обучения, в которой изучающий иностранный язык выходит за рамки, как своей, так и чужой культуры и обретает так называемую «интеркультуру» или «третью» культуру.

По критерию **«Представление культуры»** подавляющее большинство авторов диссертационных исследований (почти 80 %) рассматривают культуру как нечто «стереотипное». Количество работ, где оценить данный параметр оказалось проблематичным, составило 12 %. И только примерно 8 % авторов представляют культуру как более сложный конструкт, характеризующийся разнообразием, выбирая в качестве основной проблемы исследования проблему стереотипов в межкультурной коммуникации [9], вводя особый принцип культурной вариативности [13; 14], акцентируя необходимость приобретения знаний о культурном разнообразии стран изучаемых языков [15].

С точки зрения критерия 5 (**«Соотношение изучаемого языка и культуры/культур: глобальный язык/национальный язык»**), абсолютно доминирует позиция «национальный

язык» (80 %). Иными словами, абсолютное большинство авторов рассматривают изучаемые языки в их связи с конкретными национальными культурами. В 10 % случаев информации из автореферата оказалось недостаточно для определения позиции автора. В оставшихся 10 % случаев авторы рассматривают изучаемый язык не только как средство общения с его носителями, но как средство межкультурного общения в самом прямом смысле. В наибольшей степени это характерно для работ по английскому языку, что вполне ожидаемо.

Второй уровень анализа – практико-ориентированный – подразумевал анализ профилей обучения, аспектов культуры и языка, характера методического продукта и разработанности тематики, а также языка, на материале которого выполнена работа.

Анализ **профилей обучения**, охваченных современными культуроориентированными методическими исследованиями, показывает, что больше всего внимания уделяется языковому вузу. Для работ по РКИ, процент которых составил почти 41 % от всех работ, количество работ по языковому вузу – 42 %. Для работ по обучению ИЯ (49 % от всех работ) – 43,6 %.

В диссертациях по РКИ специфика контекстов преподавания обуславливает отсутствие работ в области среднего профессионального и дошкольного образования. Курсовому профилю посвящено 7,9% работ. Школьный профиль (15,8 % работ) реализуется в странах ближнего зарубежья – бывших союзных республиках (Таджикистан – 5 работ, Эстония – 1 работа). Неязыковому вузу посвящено 5 % диссертаций, 21 % работ имеют в качестве адресата студентов вуза в целом, без уточнения специальности.

В методике обучения иностранным языкам достаточно часто в поле зрения исследований попадает и неязыковой вуз (35,6 %). При этом всего 2 работы (2,17 %) относятся к уровню магистратуры (одна по технической специальности, одна для магистров психологии). Спектр неязыковых специальностей достаточно широк: здесь представлены и естественнонаучные, и гуманитарные специальности, однако в силу значимости иностранного языка в профессиональной деятельности авторы диссертаций чуть чаще выбирают специальность «Туризм» (3,3 %). 5,5 % диссертаций предлагают разработки в равной мере актуальные и для языковых, и для неязыковых специальностей.

Соизучению иностранных языков и культур в школьных условиях посвящено 12,7 % диссертаций, однако большинство работ выполнены на материале старшей школы, причем, больше чем в половине случаев профильной. Значительно меньше разработано применение культуроориентированных подходов на уровне дошкольного образования (5,5 %), среднего профессионального образования (3,6 %), курсового профиля и дополнительного профессионального образования (по 1,08 %).

Таким образом, на настоящий момент слабо изученной остается специфика обучения иностранному языку и культуре и межкультурной коммуникации в рамках школьного профиля (особенно для общеобразовательной начальной и основной школы), среднего профессионального образования и дошкольного образования.

Анализ по параметру «**Аспект культуры**» показывает, что культура для современных исследователей в методике обучения иностранным языками – это, прежде всего, культурный фон, т. е. предметные знания. 35,5 % диссертаций посвящены именно обучению культурному фону, а еще 32,3 % рассматривают культурный фон в сочетании с другими аспектами: культурным модусом или ценностями. Внимание ценностям уделяется в 16,1 % диссертаций, при этом акцент исключительно на ценностях изучаемой (американской) культуры сделан в 1 диссертации, а на формировании ценностей межкультурного общения – в двух.

Культурный модус – процессуальные знания, модели поведения – получает примерно столько же внимания. На нем сосредоточились 16,1 % исследователей, причем в 10,8 % случаев разрабатываются проблемы обучения речевому и неречевому поведению (директивным

речевым актам, аргументативным стратегиям, речевому этикету, стратегиям и тактикам профессионального взаимодействия, культурно-маркированным аспектам диалогической речи), а в 5,3 % – обучение именно моделям и стратегиям межкультурного взаимодействия.

Больше трети диссертаций – 38,7 % – освещают несколько аспектов культуры одновременно либо изучаемую культуру в целом; из них 21 работа в большей степени сосредоточена на иноязычной культуре, 5 – сочетают изучение иноязычной культуры и межкультурного общения, 7 – в большей степени акцентируют освоение ценностей и поведения межкультурного общения.

В 4,3 % (4 работы) случаев установить, на каком именно аспекте культуры оказалось невозможно, что объясняется краткостью текста автореферата.

В целом, выявленное соотношение работ может объясняться тем, что выделение аспектов культуры достаточно условно, в реальном общении задействованы все аспекты одновременно: ценности проявляются в моделях поведения и фактах культуры, поведение обусловлено ценностями, культурно-специфичные явления, реалии оказываются объектами культурно маркированной деятельности. Однако, на наш взгляд, отдельные аспекты культуры обладают достаточной спецификой и требуют дифференцированного подхода, в связи с чем актуальными могут быть разработки стратегий ознакомления с ценностями, освоения моделей поведения и ценностей межкультурной коммуникации.

С точки зрения разработанности обучения **аспектам языка и речи**, в 49,5 % диссертаций не выделяется конкретных сторон речи или речевых умений. В части из этих диссертаций целью обучения является формирование межкультурной или социокультурной компетенций, для развития и применения которых задействуются разнообразные речевые навыки и умения. Другая значительная часть из этой группы диссертаций посвящена именно формированию иноязычной коммуникативной компетенции в целом, чаще всего на начальном этапе, в то время как культура становится дополнительным измерением данной компетенции. В ряде диссертаций сочетаются лексические навыки и работа с текстом для чтения, как правило, это диссертации в рамках лингвокультурологического подхода.

Наиболее разработанным с точки зрения соизучения языка и культуры оказывается обучение лексике (22,6 %), что вполне объяснимо, поскольку именно лексический уровень языка в наиболее явном виде реализует его кумулятивную функцию и отражает культурную специфику.

Говорению также уделяется определенное внимание (16,1 %), однако говорение рассматривается, в основном, как средство развития межкультурной или социокультурной компетенций.

Остальные виды речевой деятельности и стороны речи менее популярны у исследователей: 10,8 % работ рассматривают чтение, 4,3 % письменную речь, 5,4 % аудирование (3,2 % видеоаудирование и 2,2 % просто аудирование), 5,4 % грамматику. При этом в некоторых работах рассматривается по 2-3 из перечисленных речевых умений и сторон речи.

Что касается **методического продукта**, большинство авторов (37,6 %) предлагают методику обучения или формирования компетенции, 17,2 % отдают предпочтение модели обучения, 14 % – методической системе в сочетании с технологией обучения или системой упражнений, 11,8 % разрабатывают технологию обучения, 19,4 % ограничиваются системой или даже комплексом упражнений. Следует указать, что в ряде случаев существуют значительные терминологические разногласия: явления одного ряда обозначаются одинаково или один и тот же термин применяется к разным явлениям. Наиболее часто это происходит с

терминами «система упражнений» и «комплекс упражнений», «методика обучения», «методическая система» и «модель обучения».

Материальная форма методического продукта – это, как правило, пособие (16,1 %), курс (14 %) и в одном случае мобильное приложение. При этом, если курс – это продукт, адресованный конкретному учебному заведению, в основном не предполагающий выхода в общий доступ, то учебное пособие могло бы стать средством популяризации достижений межкультурноориентированных исследований в практике преподавания. Однако поиск пособий, разработанных авторами рассмотренных диссертаций, в книжных магазинах практически не дал результатов, что в какой-то мере объясняет расхождения между методической теорией и практикой преподавания.

По десятому критерию «Тема, ситуация, область культуры и общения» в 56 % диссертаций не конкретизируется область культуры или сфера, тема или ситуация общения, т. е. рассматривается культура в целом. В определенной степени это может быть отрицательной тенденцией, поскольку это увеличивает объем работы для диссертанта, а значит, может снизить ее качество. В то же время, возможно, ряд диссертантов снимают эту проблему, ограничиваясь проработкой отдельных тем или ситуаций в качестве примера, но не поясняют этого в тексте автореферата.

Конкретные типы дискурса рассматриваются всего в 11 % работ, при этом они достаточно разнообразны: деловой дискурс (3,2 %), медиадискурс (3,2 %), литературный дискурс (3,2 %), рекламный дискурс (1,08 %).

Диссертации, посвященные профессиональному общению, отражают спектр направлений высшего образования, на материале которых выполнены исследования. Наиболее популярны туризм (2,2 %) и экономика (2,2 %), представлены также речное дело, психология, юриспруденция, технические и естественные науки, музыка, нефтегазовое дело, образование и переводоведение.

Рассмотренные темы, представленные в виде лексико-семантических полей или лингвокультурологических полей, также разнообразны: образование, Санкт-Петербург, одежда, антропонимы, живопись, свадьба и похороны, сутки, библиотека, растения, история. Тематическое разнообразие дополняется рассматриваемыми авторами диссертаций культурными концептами: «Побуждение», «Путешествие», «Россия», «Мужчина» и «Женщина», «Erde» («Земля»), «Ordnung» («Порядок»).

Последний критерий – языки, на материале которых осуществляется исследование. Работы по ИЯ и РКИ за анализируемый период соотносятся следующим образом: 60 % и 40 % соответственно. Диссертационные исследования по РКИ ориентированы на такие национальности, как китайцы (доминирующая группа), таджики, арабы, турки, вьетнамцы, корейцы, поляки, иранцы, эстонцы, греки, монголы, итальянцы, финны, тайцы, американцы, датчане. Лидирующие позиции в группе иностранных языков занимает английский (почти 40 %), за ним следует немецкий язык (16 %) и только 1 % работ посвящено французскому языку, другие языки в рамках культууроориентированных исследований не представлены. 3 % работ ориентированы на иностранные языки вообще без указания конкретного языка.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- межкультурной проблематике уделяется значительное внимание на современном этапе развития отечественной методики обучения ИЯ;
- доминирующее положение на данном этапе развития в отечественной методике завоевывает межкультурный подход, однако в целом применение культууроориентированных подходов эклектично;

- целевой доминантой в современных исследованиях является язык и речь, и культура, в то время как межкультурное общение и обучение ему получают сравнительно мало внимания;
- на современном этапе можно говорить о преодолении монокультурной ориентации методических исследований и осознании важности родной культуры, по крайней мере, на теоретическом уровне, в то время как идея интеркультурности как нового качества остается сравнительно новой и мало изученной;
- проблематика, связанная с внутренним разнообразием культуры, региональной и социальной вариативности, все еще ждет своих исследователей;
- авторы работ в основном ориентируются на национальные языки, и даже такой язык, как английский, получивший на данный момент несомненный международный статус, чаще всего рассматривается в связи с национальными культурами (британской, американской);
- сравнительно мало разработаны методики и технологии взаимосвязанного обучения иностранным языкам и культурам и межкультурному общению для среднего общего и специального образования, дошкольного образования и курсового профиля;
- конкретные компоненты культуры – прежде всего, культурный модус и ценности – и их взаимосвязи с обучением аспектам языкам и речевым умениям не получают достаточно внимания в современных методических исследованиях;
- для ряда сторон речи (грамматики, фонетики) и речевых умений (письменная речь, разнообразные аспекты говорения, аудирование, видеоаудирование) не вполне изучена культурная специфика и особенности их реализации в межкультурной коммуникации;
- многие виды дискурса, профессиональные сферы общения и темы не изучены в плане культурной спецификации и межкультурного общения;
- методические продукты: методики и технологии обучения, объективированные виде курсов обучения, пособий и комплексов упражнений, не получают распространения, достаточного для изменения ситуации в широкой практике преподавания иностранных языков;
- культууроориентированная проблематика наиболее разработана применительно к обучению английскому языку и русскому как иностранному, что касается других европейских языков и тем более восточных, они практически не попадают в поле зрения исследователей.

Полученные данные и сделанные выводы позволяют составить общее представление о степени и характере разработанности межкультурной проблематики в современной отечественной методике и перспективах исследований, однако для проверки полученных выводов и получения более полной и точной картины необходимо привлечение других материалов и источников исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Языкова Н.В. Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения / Н.В. Языкова // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования: материалы международной научно-практической конференции (Улан-Удэ, 28-30 июня 2018 г.). – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2018. – С. 275-282.
2. Тарева Е.Г. Система культуросообразных подходов в обучении иностранному языку / Е.Г. Тарева // Язык и культура, Томск. – 2017. – № 40. – С. 302-320.
3. Московкин Л.В. Направления в методике обучения русскому языку как иностранному с позиции методологии исследования / Л.В. Московкин // Мир русского слова. – 2014. – №3. – С. 72-77.
4. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высш. школа., 1989. – 236 с.
5. Суворова М.А. Применение лингвокультурологического подхода в преподавании английского языка в экономическом вузе / М.А. Суворова // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования: материалы международной научно-практической конференции (Улан-Удэ, 28-30 июня 2018 г.). – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2018. – С. 291-296.
6. Гончарова В.А. Метакультура как перспективная модель межкультурной коммуникации / В.А. Гончарова // Человек в информационном пространстве. Сборник трудов Международной научно-практической конференции “Человек в информационном пространстве” (17-19 ноября 2016 г., Ярославль). – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, 2016. – с. 99-103.
7. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
8. Гончарова В.А. Национальные социокультурные стереотипы в обучении иностранным языкам (языковой вуз, английский язык): опыт преодоления / В.А. Гончарова. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2010. – 167 с.
9. Сорокина Н.В. Лингводидактическая концепция релятивизации национальных стереотипов в процессе иноязычной подготовки студентов языкового вуза: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Н.В. Сорокина. – Чита, 2014. – 467 с. (Режим доступа <https://search.rsl.ru/ru/record/01007829957>. Дата обращения 02.07.2018).
10. Прошина З.Г. Основные положения и спорные проблемы теории вариативности английского языка / З.Г. Прошина. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015 – 189 с.
11. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим. – М.: Просвещение, 1977. – 288 с.
12. Общеевропейские компетенции: Изучение, обучение, оценка. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 259 с.
13. Нарыкова О.Н. Методика развития поликультурных умений студентов направления подготовки "Лингвистика" (английский язык): автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / О.Н. Нарыкова. – М., 2013. – 25 с.
14. Филонова В.В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода: автореф. дис. ... кан.пед.наук: 13.00.02 / В.В. Филонова. – М., 2013. – 26 с.
15. Маметова Ю.Ф. Методика обучения аудированию при подготовке студентов к поликультурному профессиональному общению: автореф. дис. ... кан.пед.наук: 13.00.02 / Ю.Ф. Маметова. – М., 2013. – 25 с.

Stolyarova Irina Nikolaevna

Buryat state university, Ulan-Ude, Russia
E-mail: i.n.stolyarova@gmail.com

Vasilyeva Elena Viktorovna

Buryat state university, Ulan-Ude, Russia
E-mail: elenavas55@gmail.com

Intercultural approach in modern research on foreign language teaching in Russia

Abstract. The article is aimed at providing an overview of present-day research in teaching foreign languages in Russia. The current stage of FLT research development is determined by the ideas of intercultural dialogue and the interconnected learning of language and culture. So, the purpose of the research is to understand the degree and nature of intercultural issues in modern research on Foreign Language Teaching in Russia, covering the period of 2013-2018. We took dissertation synopses (avtoreferat) on intercultural issues as the material for the research. The analysis of dissertations was carried out on two levels: theoretical and practical, according to the selected criteria. On the theoretical level, the criteria were: the dominant cultural approach; teaching goal (language/culture/intercultural communication); the ratio of cultures (monoculture/intercultural dialogue/interculturality); representation of culture (stereotypes/diversity); the role of language (globality/nationality). On the practical level, dissertational studies have been analyzed from the perspective of the teaching profile, the dominant aspect of culture, the dominant communicative competence aspect, the materials and technologies developed and the topics of communication. The analysis revealed the dominance of intercultural, sociocultural and linguocultural approaches, the tendency to synthesize culturally-oriented approaches, a lack of attention to intercultural communication as the goal of teaching foreign languages, the equal orientation to the culture and the dialogue of cultures, the dominant stereotypical perception of culture, a lack of research on intercultural issues at the level of basic general education, an emphasis on teaching the cultural background, vocabulary as the most developed aspect of intercultural issues and the orientation of most of the works to culture in general and not to a particular aspect of culture.

Keywords: culture-oriented approaches; intercultural approach; intercultural dialogue; foreign languages teaching; foreign languages; dissertation; synopsis of thesis paper