

3. *Свирина, Л.О.* О языковой и речевой компетенции студентов, изучающих иностранный язык как вторую (дополнительную) специальность / Л.О. Свирина // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: междунар. науч. конф. (Казань, 11–13 дек. 2001 г.): труды и материалы: в 2 т. / под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань, 2001. – Т. 2. – С. 144.

4. *Слобин, Д.* Психолингвистика / Д. Слобин, Дж. Грин; пер. с англ. Е.И. Негневицкой; под общ. ред. и с предисл. д-ра филол. наук А.А. Леонтьева. – М., 1976.

5. *Хомский, Н.* Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972.

Д. В. Лебедева
БГУКИ, г. Минск

КРАТКИЙ ОБЗОР ИСТОРИИ ПРЕПОДАВАНИЯ СТРАНОВЕДЕНИЯ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ СТРАН

В современных спорах по проблемам преподавания немецкого языка, по крайней мере, в отношении одного вопроса специалисты пришли к единому мнению: изучение языка это всегда изучение культуры.

Естественно, что уже столетия или даже тысячелетия назад люди изучали иностранные языки, но за последние сто лет потребность в языковых знаниях стала расти так стремительно, как никогда раньше. По мере того, как росло количество школ и университетов, занимающихся преподаванием иностранных языков, возросло количество дискуссий по вопросам обучения иностранным языкам.

Примерно с конца XIX в. в научной литературе можно найти нечто похожее на страноведческие концепты на уроках иностранного языка.

В развитии страноведения XX в. можно выделить три подхода к подбору страноведческого материала и к постановке учебных задач: фактическое страноведение, коммуникативное страноведение и межкультурное страноведение. При ближайшем рассмотрении можно заметить, что эти три подхода были связаны с доминировавшим понятием культуры и сменяли друг друга именно в то время, когда происходили изменения в понимании его содержания.

После Второй мировой войны в немецкоязычных странах культура долгое время приравнивалась к «истинному, прекрасному и доброму», то есть к культуре относились только беллетристика, живопись, так называемая классическая или серьезная музыка (в отличие от развлекательной музыки), здания монументальной архитектуры, классический балет и т. п. К культуре не причислялись сферы повседневной жизни, такие как труд и техника, экономика, общество или политика.

Фактическое страноведение как подход сложилось в Германии в 50-е гг. XX в. и основывалось на классическом определении культуры. Главная цель обучения иностранным языкам в то время – способствовать взаимопониманию между народами благодаря передаче языковых знаний. Язык понимался тогда в первую очередь как взаимосвязанная структурированная система, поэтому главной целью уроков иностранного языка было изучение системы языка по возможности во всей ее совокупности. Ориентиром при этом служил классический урок латыни.

В педагогике в тот момент доминировало понятие образования, направленного в особенности на морально-этическое воспитание учащихся. Это касалось также преподавания иностранных языков. Важный вклад в формирование личности могли внести в первую очередь произведения «высокой» культуры.

Страноведческие темы брались из таких дисциплин как история, социология, политология, литературоведение и т.д. За этим стоял невыполнимое требование охватить культуру во всем многообразии. В центре внимания чаще всего находились успехи в гуманитарных науках и творчестве в сферах музыки, литературы, науки. Культура определялась здесь с эстетически-академической точки зрения.

Учащиеся должны были усвоить систематические знания о культуре и обществе страны изучаемого языка в форме фактов, данных и цифр. Информация представлялась обычно в виде текстов, таблиц, статистики, диаграмм. Рисунки и картинки выполняли только функцию иллюстраций. Фотографии должны были достоверно отображать реалии страны изучаемого языка.

Особенностью фактического страноведения было то, что вплоть до 70-х гг. не существовало единых критериев для отбора страноведческой информации. По этой причине прослеживаются значительные отличия в тематике учебников немецких и отечественных авторов того периода: то, что было актуально и значимо в жизни носителей языка, в силу исторически сложившихся условий и традиций не представляло интерес для изучающих немецкий язык как иностранный в других странах и наоборот.

Отметим, что страноведческая информация в учебниках играла второстепенную роль или рассматривалась как дополнение, а не как интегрированная часть урока. Материалы по страноведению часто могли быть не связаны напрямую с темой занятия и во многих странах, особенно в высших учебных заведениях, изучались как отдельный предмет по специальным учебникам, которые больше были похожи на издания специальной литературы определенной отрасли знаний. Подававшиеся таким образом сведения не имели прямого отношения к общественной жизни, практике или будущей профессиональной деятельности учащихся,

равно как и к вероятным ситуациям использования иностранного языка в общении.

Примерно с начала 70-х гг. XX в. внедряется так называемое *расширенное понятие культуры*. Оно берет свое начало в этнологии и включает в себя не только произведения «высокого» искусства, но также, например, трудовые песни и комиксы, моду и рекламу, рок- и поп-музыку, и, кроме того, например, такие социально-политические темы как способы и методы представления интересов наемных рабочих профсоюзам или отношение к проблеме загрязнения окружающей среды.

Произошедшие в 70-е гг. XX в. социальные перемены и научные открытия стали толчком для изменения ориентиров в преподавании иностранных языков. Одной из перемен была возросшая потребность экономики европейских стран в квалифицированных кадрах, хорошо владеющих иностранным языком. Эта потребность сохраняется и в наши дни. Это означало, что изменился круг людей, изучавших иностранные языки, а также запросы и интерес учащихся к языку.

В лингвистике язык теперь рассматривали в первую очередь не как систему, а как средство выражения и передачи информации, с помощью которого возможно осуществлять коммуникацию. Таким образом, общение в повседневных ситуациях стало новой целью обучения иностранным языкам. Это однако не означало отказ от знакомства с культурой страны изучаемого языка. Страноведение тех лет взяло за основу *расширенное понятие культуры*. Страноведческие знания должны были теперь способствовать успеху речевого поведения в повседневной жизни и облегчать понимание феноменов бытовой культуры страны изучаемого языка. Политика, история, социология и другие науки, бывшие общепризнанными источниками сведений о культуре, утратили свое значение.

Новые страноведческие темы были непосредственно связаны с применением языка на практике. Ориентиром при их отборе были интересы и коммуникативные потребности учащихся, то есть коммуникативные ситуации, в которых изучавшие язык, вероятно, могут позднее оказаться в стране изучаемого языка. Главным был вопрос: помогут ли полученные знания учащимся вести себя соответствующим образом в условиях другой культуры? Чтобы сузить слишком широкий диапазон возможных сфер деятельности, были проведены исследования тех видов речевых действий, которые учащимся потребуется совершить во время предполагаемого пребывания в стране изучаемого языка. Цель обучения языку – формирование *коммуникативной компетенции*, включавшей языковую компетенцию (владение говорением, письмом, чтением и аудированием на иностранном языке) и способность к социальному взаимодействию в иноязычной среде.

Списки требований к коммуникативной компетенции изучающих немецкий язык как иностранный были опубликованы в таких документах как

„Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache“ (1977) (был заменен в 1999 г. на „Zertifikat Deutsch“) и „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ (1980).

Речь шла не только о передаче специальных страноведческих знаний, но и об усвоении определенных норм поведения страны изучаемого языка. Наряду с перечнем слов и грамматических структур, оба эти документа достаточно подробно описывают требования, предъявляемые к владению следующими аспектами речевого поведения:

- речевые намерения и речевые акты (например: установление контакта, выражение чувств);
- темы и социальные доминанты (например: жилье, профессия, хобби, интересы, свободное время);
- коммуникативные ситуации и коммуникативные пространства (например, на почте, в гостинице, в магазине с распределением ролей: клиент – служащий почты, продавец и т. д.);
- формы общения (устное, письменное);
- виды текстов (например: газеты, истории, репортажи, реклама).

Страноведение стало не только информационно-ориентированным, но также ориентированным на успешную коммуникацию. Оно стало интегрированной частью процесса изучения языка.

В практике преподавания языка в это время, однако, наблюдается парадокс. Расширенное определение того, что является культурой, привело с одной стороны к тому, что понятие культуры сузилось во многих учебниках до вопросов только быта и повседневной жизни. Многочисленные аспекты человеческой деятельности, выходящие за пределы обыденных образцов поведения остались без внимания.

С течением времени по мере распространения коммуникативного подхода в преподавании немецкого языка как иностранного в других странах было замечено, что коммуникативная компетенция в силу разных культурных традиций понимается по-разному. К примеру, не все учащиеся считали, что говорение – самое важное речевое умение. Многих учащихся не интересовали повседневные ситуации и темы из жизни страны изучаемого языка, так как у них не было возможности общаться с немцами или посетить немецкоязычную страну. В своей собственной стране изучающие немецкий язык часто оказывались не в той коммуникативной роли, к которой их готовили: не турист, а гид, не посетитель ресторана, а официант. Кроме того, часто местные традиции обучения тормозили использование методических приемов, характерных для коммуникативного подхода, например, ведение дискуссии, работу в группах, привлечение опыта самих учащихся и т. д. Критика по поводу низведения понятия культуры до уровня бытовых ситуаций была оправданной. Раздавались голоса в пользу возврата к традиционным культурным ценностям по образцу XIX в.

В 80-е гг. стало очевидно, что преподавание языка, а значит и трансляция культуры, не возможны без учета родной культуры учащихся. Было установлено, что восприятие, интерпретация и оценка явлений и ситуаций другой культуры всегда произвольно происходит на основе опыта, приобретенного в рамках своей родной культуры. Например, даже в относительно близких по культурному развитию странах, как Германии, США и Финляндии, одни и те же экстралингвистические компоненты могут играть разную роль в коммуникации. Молчание или пауза в разговоре воспринимаются американцами как нечто пугающее, чего следует избегать, немцами – как что-то неприятное, а финнами – как обычный знак размышлений, внутренней работы мысли. Немцы предпочли бы «думать» вслух.

Очевидно, что чужую жизнь нельзя мерить своими мерками, но неосознанно именно это и происходит. Часто возникающие в таких случаях культурные недоразумения получили в английской методике преподавания языков название *critical incidents* и указывали на необходимость вновь пересмотреть подход к преподаванию страноведения.

В 90-е гг., если исходить из «25 тезисов распространения языка и культуры за рубежом» совета Института им. Гете по вопросам преподавания немецкого языка как иностранного (1992), преподавании страноведения можно говорить об *открытом понятии культуры*.

Согласно первому из «25 тезисов распространения языка и культуры за рубежом» содержание *открытого понятия культуры* должно соответствовать трем требованиям: быть этически допустимым, исторически обоснованным и эстетически приемлемым.

Таким образом, с одной стороны более открытым становится традиционное понятие культуры, а с другой – одновременно осуществляется ограничение произвольности в выборе тем, присущей *расширенному понятию культуры*.

Первым этапом по исправлению ситуации с преподаванием языков стало создание так называемых «региональных» учебных пособий по немецкому языку. Они писались в соавторстве с методистами стран, в которых в силу их географической и культурной отдаленности от Германии чаще всего возникали трудности с использованием учебников, основанных на коммуникативном подходе. Это позволяло учитывать культурные особенности конкретной страны, отталкиваться от них в изучении немецкой культуры и проводить сравнения.

На втором этапе методисты, специализировавшиеся на преподавании немецкого языка как иностранного, подвергли сомнению односторонний европейский взгляд на культуру, доминировавший в учебниках, и предложили расширить его, добавив к нему точку зрения представителя другой страны: культурное речевое поведение не воспринималось больше как само собой разумеющееся, а стало рассматриваться с точки зрения человека, изучающего иностранный язык.

Таким образом, открылись новые перспективы в обучении языкам. Прогрессия в освоении учебного материала стала двойной: с одной стороны

это был прирост языковых знаний, с другой – увеличение культурно-специфических знаний о значениях, закрепленных за единицами языка. Способность быть понятым стала увязываться со способностью интерпретировать социальные культурно-специфические аспекты значений и подразумевала теперь нечто большее, чем просто умение изъясняться. В упрощенном виде цель обучения языкам теперь – способность видеть чужое и свое другими глазами.

Третий этап в создании учебников на основе межкультурного подхода ознаменовался появлением в них вымышленных персонажей, представителей воображаемых стран, комментировавших ситуации и темы учебника с точки зрения другой культуры. На примере этих персонажей учащиеся должны когнитивно и аффективно приобрести опыт перехода от знакомого к незнакомому, чужому. Они осознают, что их собственное восприятие, мышление и чувства находятся под влиянием их культуры. Такой подход в преподавании должен подготовить учеников к тому, что значения слов в разных языках не совпадают полностью, и они должны освоить новые стратегии их раскрытия и усвоения.

Подводя итог, можно сказать, что прагматически-функциональный подход в преподавании страноведения был расширен: если сначала в центре внимания находились повседневные ситуации, межкультурный подход показал, что изучение иностранного языка это всегда встреча с другой культурой, и что заучивание речевых форм для типичных ситуаций общения не ведет автоматически к пониманию культурных феноменов.

Цель коммуникативного подхода была расширена: учащиеся должны приобретать не просто коммуникативную компетенцию, а коммуникативную компетенцию в межкультурных ситуациях. Важную роль в этом процессе играет формирование способности учащихся сравнивать культуры. Их необходимо учить не спешить опрочетчиво оценивать поначалу непонятные явления и события в других культурах с точки зрения своих собственных культурных норм. Сравнить в межкультурном смысле означает узнать и выделить различия, а не судить по критериям «хорошо» или «плохо». Следующим этапом обучения является понимание чужого мира и способность ориентироваться в чужой культуре.

Межкультурный подход в обучении был сформулирован советом Института им. Гете по вопросам преподавания немецкого языка как иностранного в «24 учебно-методических тезисах и рекомендациях» в 1997 г. Согласно шестому тезису, межкультурное обучение и межкультурная коммуникация должны быть существенными составляющими любой формы преподавания иностранного языка. Только таким путем возможно избежать образования клише и разрушить имеющиеся стереотипы, подчеркнуть относительность предрассудков и способствовать формированию толерантного отношения. Осознанное проведение параллелей и сравнений

в многоязыковых и мультикультурных ситуациях может помочь преодолеть стремление к простому выделению контрастов и акцентированию внимания исключительно на различиях. Такой подход открывает одновременно возможность благодаря встрече с другим языком и культурой более осознанно воспринимать собственные язык и культуру.

Что касается реализации этих тезисов на практике, то здесь немецкие авторы учебников в преподавании страноведения чаще всего находят компромисс между фактическим и коммуникативно-межкультурным подходами, однако делает это каждый из них в силу своего видения роли культурных ценностей в коммуникации по-разному. Это приводит к большому разнообразию учебных материалов, а значит нам с вами как преподавателям, так и учащимся предоставляется возможность выбора своего уникального пути в изучении культуры другой страны, исходя из своих интересов и желаний.

Список использованных источников

Biechele, M. Didaktik der Landeskunde / Markus Biechele, Alicia Padrós. – München, 2003.

Л. Н. Лобач

УО ФПБ МИТСО, г. Минск

ЯЗЫКОВОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЧТО ЭТО ТАКОЕ?

Изменение социокультурного контекста обучения иностранным языкам, начавшееся в 90-е гг. XX в., существенно повлияло на изменение целей и содержания языкового образования в вузе. Переход на личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания, в центре внимания которой находится конкретный обучаемый с его потребностями, интересами и способностями, дал импульс разработке подходов к отбору содержания социокультурного компонента обучения ИЯ. 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. Иностранный язык является важным инструментом вторичной социализации личности обучающихся. На основе тематического наполнения учебных программ и учебных