

**ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРООРИЕНТИРОВАННОГО  
ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ  
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Доктор на науките, доцент **Ольга Ивановна Тиманова**  
*Профилирана гимназия с преподаване на английски език „Гео Милев” – Бургас*

**CULTURAL STADIES APPROACH IN TEACHING RUSSIAN  
LANGUAGE (FROM EXPERIENCE)**

**Olga Ivanovna Timanova**

***Abstract:** The basic principle in teaching a foreign language today is no accident is treated as a principle parallel study of language and culture, and therefore it is advisable to comprehension of experience working in the said channel. This article describes some of the results of teaching Russian at a given angle of view.*

***Key words:** motivation to learn a foreign language, intercultural communication, the historical and cultural roots of holidays and rituals, the text of cultural character, suggestologiya and its principles, activation of reserve capacity of the individual and collective, debate*

В последние десятилетия заметно меняется статус иностранного языка в мировом сообществе. В частности, в Болгарии, являющейся членом Европейского Союза, активно развиваются социокультурные сферы, требующие знания иностранных языков: информационные технологии, туристическая индустрия, индустрия гостеприимства и др. Межкультурная коммуникация осуществляется в первую очередь посредством языка: владение иностранными языками (хотя бы одним) позволяет приблизиться к мировой культуре, способствует овладению потенциалом обширных ресурсов глобальной сети Интернет, в профессиональной деятельности даёт возможность работать с иноязычными информационными и коммуникационными технологиями, мультимедийными средствами. В итоге знание иностранных языков сегодня уже не роскошь, а необходимость. А, значит, усиливается мотивация к их изучению. В ситуации глобальных социально-политических и иных изменений аналогичным образом и вопросы культуры, в наши дни трактуемой как никогда широко, обретают остроту, небывалую актуальность. Масштабное переселение, перераспределение и смешение народов, нередко инициирующие столкновение и даже прямой конфликт культур, в обучении иностранному языку предопределяет выдвижение на ведущие позиции принципа **соизучения языка и культуры**. Включение в программу обучения иностранным языкам культурологических сведений получает приоритетное значение. И не только вследствие стремления преподавателя придать учебному процессу занимательность, живость. Оно детерминировано внутренней необходимостью самого процесса обучения, о чём не устают говорить преподаватели-практики и исследо-



ватели-теоретики [1]. В сложившихся обстоятельствах альфой и омегой современного образовательного подхода к преподаванию иностранных языков становится требование изучать язык в неразрывной связи с культурой: культурой народа-носителя изучаемого языка, родной культурой обучающегося, мировой культурой в целом. Необходимость культуроориентированного подхода в обучении иностранному языку – в настоящее время аксиома, принципиальное положение. В условиях тяготения мира к равностатусной межкультурной коммуникации такой подход в обучении оказывается востребованным, обретает новизну и свежесть [2]. Попытки исследования лингводидактической роли культуры предпринимались представителями различных мировых методических направлений, философских течений, культуроведческих школ. В историческом аспекте проблема интеграции компонентов культуры в обучение иностранному языку обращала на себя внимание учёных в период с конца XIX века до 70-х гг. XX века (О.Есперсен, В.Фиетор, Б.Еггерт, М.Суит, Ш.Швейцер, Э.Симоно, Э. тто, Ч.Фриз, Р.Ладло, Ф.Клоссе, А.Болен, Ж.Ласера; К.Д.Ушинский, Р.Орбинский, Э.Лямбек, Г.Книппер, Э.А.Фехнер, К.А.Ганшина, Е.И.Тихеева, А.С.Шкляева и др.). Исследователи акцентировали внимание на необходимости включения элементов культуры в содержание и цели учебного предмета „иностраннй язык”, значение тем, связанных с культурой, оценивали как доминирующее.

Трудно не согласиться с тем, что концепция культуроведческой направленности в преподавании иностранного языка носит характер стратегии. При этом понятие „подход к обучению”, как представляется, нуждается в широкой интерпретации. Расширительная трактовка термина „подход” (approach) характерна, например, для российской исследовательницы Ирины Зимней. Идеи этого учёного-психолога положены в основу многих существующих сегодня частных методик преподавания иностранных языков, доказали свою эффективность. В работах Зимней под „подходом” понимается „глобальная и системная организация и самоорганизация обучения, включающая все его компоненты” [3]. Отсюда в широком смысле слова понятие „подход” можно истолковать как категорию мировоззренческую, отражающую социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания.

Стратегии обучения, которые с этих позиций можно определить обобщающим понятием „культуроориентированные”, думается, открывают возможности для реализации практически всех известных современной науке методов обучения иностранному языку, по отдельности и в комплексе: 1) бихевиористского, в котором овладение иностранным языком связывается с образованием речевых автоматизмов в ответ на предъявляемые стимулы; 2) интуитивно-сознательного, когда грамматические модели, речевые структуры усваиваются глобально и интуитивно, а их смысл осознаётся позднее; 3) сознательного, в последнее время все чаще обозначаемого как когнитивно-коммуникативного, связанного с тем, что грамматическая структура, слово сначала осознаются, а затем применяются; 4) коммуникативно-деятельностного, когда в процессе обучения происходит соединение сознательного и подсознательного [4]. Культуроориентированные технологии способствуют языковому обогащению учащихся в процессе обучения иностранному языку, расширяют их культурный кругозор, позволяют усвоение даже разрозненных фактов культуры превратить в ступеньку вхождения в чужую культуру [5].

Этим объясняется, почему преподавание русского языка как иностранного, по нашему глубокому убеждению, целесообразно строить в первую очередь на историко-культурных и социокультурных контекстах. Помимо серьёзного познавательного-развивающего воздействия на обучающихся, содержание учебных текстов, „поддер-

живающее” культуру, являет не менее широкие возможности и для активного методического поиска. В свете сказанного **опора на текст** как основную единицу культурологического обучения иностранному языку – методологически принципиальная позиция, важнейшая составляющая всей методической системы. Ибо в письменной форме коммуникации (тексте) социокультурный аспект проявляется наиболее ярко. Письменный текст закреплён во времени и пространстве. Из текста, взятого из учебника, из художественной книги, из „бумажного” или электронного научного или научно-популярного издания ученик берёт необходимую информацию. Для учителя, с позиций дидактики, текст – столь же „удобный” учебный объект, эффективный инструмент методических манипуляций в ходе урока. Тексту изначально придана та или иная структура, присуща определённая тематическая и/или профессиональная направленность, он характеризуется чертами определённого стиля. В связи с этим работа с текстом вырабатывает основополагающее для любого современного образованного человека умение – умение говорить и писать на (заданную) тему. Соответствующее умение необходимо каждому современному здравомыслящему индивиду – „гражданину мира”, человеку любой национальности и возраста, социального статуса и профессии. Однако именно подобного выработанного навыка явно не достаёт современным школьникам, что проявляется на уроках по различным предметам, отнюдь не только гуманитарного цикла. По мнению многих коллег, работающих в школах, в гимназиях, в университетах Болгарии и России, общая логико-понятийная подготовка выпускников учебных заведений ослаблена, обнаруживается недостаточное развитие навыков аналитического мышления. Причина этого отчасти кроется в том, что в современном обучении всё больше превалируют способы проверки знаний, называемые тестовыми. У тестовых образовательных технологий имеется масса положительных свойств и качеств. Тем не менее, в известной степени, она отучает учеников видеть текст целиком. Как следствие, наряду с тем, что дети, подростки, молодые люди вообще мало читают, учащиеся зачастую не в состоянии прочитать текст на любом языке, включая родной, не говоря об иностранном. Прочитать не технически, а понятийно, то есть разобраться, какой проблеме он посвящён, как „устроен”, к какому способу развития тезы прибегает его автор, определить причинно-следственные связи и отношения, описанные в тексте, и пр. Определённую сложность представляет для обучающихся и необходимость извлечения из текста нужной информации („сканирование” текста, „поисковое чтение”). У учащихся встречаются затруднения в неискажённом воспроизведении текстовой информации, не говоря уже о создании собственного текста на основе прочитанного.

Всё сказанное побуждает на занятиях по иностранному языку (в данном случае, русскому) особое внимание уделять **содержанию** читаемых и слушаемых текстов. Текстовый материал подбирается, исходя из культурно значимого контекста, культурный компонент обеспечивает обретение новых культурных и языковых знаний, обогащает словарь, расширяет грамматические представления о системе изучаемого языка. Большинство предлагаемых для обучения русскоязычных текстов (взятых из учебников, учебных пособий, энциклопедий, прессы или же составленных и адаптированных учителем для нужд обучения за неимением подходящих в методической литературе) посвящено традициям и обычаям России, Болгарии, Европы, выдающимся деятелям мировой культуры, науки, истории. В сравнительно-сопоставительном или описательно-констатирующем аспекте в таких текстах раскрываются историко-культурные корни ритуалов и праздников, воссоздаётся история и культурологическое значение тех или иных мировых достопримечательностей. Возможность



обсуждения вопросов культуры, отражение в сознании учащихся соответствующей социокультурной информации, фиксация в памяти сведений обще культурного и собственно языкового характера при таком – культуроориентированном – подходе создается на основе учебной ситуации „вокруг” текста, какой бы стадии или способа освоения текстового материала это не касалось: чтения, слушания, анализа, формирования собственного текста сходного содержания.

Так, в период подготовки к зимним праздникам на уроках по русскому языку в 10 классе в прошедшем учебном году нами была осуществлена определённая система работы с текстами соответствующей тематики, имевшая целью расширение представлений учащихся о мифологической трактовке событий *Рождество, Новый год*, о социокультурном смысле этих праздников, о культуре празднования названных дат у различных народов и в различные исторические периоды. Овладевая соответствующей лексикой, учащиеся знакомились с текстами „Когда и как появилась традиция отмечать Новый год”, „Новогодняя ёлка”, „Санта Клаус”, „Дед Мороз”, „Новый год на Руси”, „Рождество в России” и др. Работа над каждым из текстов, помимо чтения, выборочного или целостного перевода, предполагала, во-первых, использование различных по форме „отчётов”, демонстрирующих освоение учащимися текстового материала. Например, постижение смыслового и языкового содержания текстов „Когда и как появилась традиция отмечать Новый год”, „Новый год на Руси” учащиеся продемонстрировали в виде перечня самостоятельно составленных по тексту вопросов. Читая и анализируя тексты „Санта Клаус”, „Дед Мороз”, учащиеся извлекали из них необходимые сведения, заполняя таблицу, построенную в сопоставительном аспекте. Графы-разделы таблицы назывались: „Происхождение и мифологические истоки персонажа”, „Назначение/функция персонажа в период празднества”, „Внешние атрибуты образа”, „История образа в культуре и искусстве”. Завершающим этапом чтения и разбора текста „Новогодняя ёлка” явился письменный пересказ. А финальным заданием к тексту из учебника, посвященному Рождеству в России, стало составление учащимися по аналогии собственного текста (на русском языке) о Рождестве в Болгарии. Во всех случаях помимо правильности словоупотребления и грамотности формулировок, оценивались точность логико-смыслового постижения, широта охвата содержания текста.

Организация изучения языковой темы на основе текстов культурологического характера требует, как правило, синтетических способов деятельности. По классификации А.Шукина, выделяемые в современной науке группы методов носят название „прямых”, „сознательных”, „комбинированных” и „интенсивных” [6]. В частности, в нашем случае в обучении русскому языку большей частью мы опираемся на „прямой” (или интуитивно-сознательный) метод языкового воздействия на учащихся. Учитель говорит в процессе урока преимущественно на изучаемом иностранном языке (то есть русском), изредка давая пояснения на языке, являющемся родным для обучающихся (то есть болгарском). В российской практике подобный метод обучения получил название „погружения” (в предмет, в языковую среду, в тему). Думается, что благодаря применению, с одной стороны, интуитивно-сознательных (прямых) методов воздействия на учащихся, а с другой – использованию текстового материала о Рождестве, Новом годе, о таких неперенных участниках зимнего праздничного цикла, как полумифологические персонажи *Санта Клаус, Дядо Коледа, Дедушка Мороз, Снегурочка* – материала, находящегося на стыке культур, в интеллектуально-эмоциональной сфере обучающихся происходят важные процессы. На эмоциональном уровне учащиеся обретают опыт непосредственного переживания бытового родства ситуаций зимних празднеств в Болгарии и в России, получают наглядное

представление о схожести болгарской и русской культур – той близости, которая обусловлена их совместным славянским прошлым, единой социокультурной природой. Кроме того, изучающие иностранный язык приходят к умозаключению о существовании в целостном пространстве мировой культуры неких общих, транскультурных сюжетов и образов. Язык и культура в итоге изучаются воистину в единстве, в сопоставлении и сравнении. А это, вне всякого сомнения, самым что ни на есть положительным образом сказывается на мотивации к изучению „другого” языка – языка иностранного, но отнюдь не чужого / чуждого.

Особо следует остановиться на формах организации проведённой работы с точки зрения доли индивидуального/группового участия в ней учащихся. Согласно последним исследованиям психологов, в процессе обучения в рамках сравнительно небольшого по объёму (до 13-15 человек) коллектива или „ролевой” группы у индивидов начинают проявляться скрытые (резервные) интеллектуальные возможности. С учётом этого обстоятельства работа по теме „Рождественские и новогодние праздники в России, в Болгарии и во всём мире” проводилась посредством деления десятиклассников на небольшие группы-двойки (пары из соседей по парте) и/или команды (по 4-6 человек). Выполнение некоторых „отчётных” заданий (например, составление вопросов, заполнение тематической таблицы) сопровождалось совместной работой учащихся, их коллективными действиями. А именно. Учителю представлялся целостный от всей организованной по желанию самих учеников, в зависимости от установившихся между ними взаимоотношений группы бланк-лист с ответом. Соответственно группа получала единую на всех оценку, то есть каждый из её участников – ту, которую заслужила вся команда. На стадии обучения иностранному языку, когда пока ещё не все ученики одинаково легко понимают иностранную устную или письменную речь, это хотя и позволяет более слабым в той или иной степени „скрыться” за спинами более продвинувшихся в изучении языка товарищей, но в условиях коллективной деятельности они так или иначе вынуждены взять на себя долю труда и участия в общем деле – долю, для них посильную. Мотивированность к изучению иностранного языка не страдает.

Убедительным свидетельством этого стала работа десятиклассников на зачётном занятии, которое было проведено по образцу и подобию популярной в России интеллектуальной телевизионной игры „Что? Где? Когда?”. Класс был поделен на команды из 5-6 участников. Вопросы, частью составленные самими учениками на предшествующих уроках, частью сформулированные учителем, образовали банк „вопросы от команды телезрителей командам знатоков”. Выбор вопроса (вопрос выбирал капитан команды) происходил вслепую, подобно тому, как в телеигре рулетка останавливает свой бег на запечатанном конверте, содержание которого оглашается позже. Получив время на подготовку, команда принимала решение, *кто* отвечает на полученный вопрос и *что* отвечающему требуется сказать, *какой материал* из текстов, работа по которым была предварительно проведена, следует привлечь для ответа. Основопологающими требованиями были следующие: 1) участники игры должны *произносить* сообщение (говорить), а не просто зачитывать из текста необходимую информацию; 2) выступить с ответом должен абсолютно каждый член команды; 3) команда должна была суметь задать встречный вопрос другой команде.

Реализованная система уроков на культурологическую тему потребовала применения обучающих технологий, в первую очередь опирающихся на принципы суггестологии. В 60-е годы XX века эти принципы были разработаны болгарским педагогом и психологом Георгием Лозановым [7]. В нашем случае работа с текстами о



зимних праздниках на основе культуроориентированного подхода базировалась во многом на эффекте сверхзапоминания, когда восприятие и усвоение информации происходило нередко интуитивно, без критического осмысления. В деятельности российского учёного-педагога Галины Китайгородской принципы Лозанова преломлены под углом зрения активизации резервных возможностей личности и коллектива [8]. Серьезный теоретик и высококвалифицированный практик, Китайгородская построила единственную в России научную систему интенсивного обучения иностранному языку, введя и самый термин „интенсивное обучение“. Её метод, отличающийся от традиционных, зиждется на психологических резервах личности и коллектива при целенаправленной манипуляции социально-психологическими процессами межличностного группового взаимодействия, благодаря чему учащиеся за совершенно мизерное время очень легко и продуктивно перерабатывают большие объёмы новых знаний. В практике современного европейского образования подобные подходы нашли выражение в технологии дебатов [9]. Нами была предпринята попытка включить некоторые элементы дебатов в работу по теме „Зимние праздники“, описанную выше.

В общем и целом опыт убеждает, что акцент в обучении иностранному языку на темах социокультурного характера, а тем более проведение занятий такого рода в инновационной, новаторской, интерактивной форме, даёт результаты не только положительные, но и долговременные. Неслучайно к осуществлению учебной задачи, поставленной перед ними на заключительных уроках по русскому языку в конце учебного года, ученики того же класса отнеслись весьма творчески. В ходе изучения темы „Путешествовать – это здорово! Ты давно мечтал увидеть...“, которая вписывается в культурологическую тенденцию обучения, учащиеся сначала выполняли всевозможные упражнения из разряда традиционных в методике обучения иностранному языку, а затем, на итоговом уроке, подготовили и провели „Ярмарку туристических дестинаций“. Каждая группа-команда воссоздала в своём выступлении образ некоей воображаемой, условной туристской фирмы, будто бы имеющей собственное наименование, местонахождение, адрес в Интернет-пространстве, контакты (телефон, электронный адрес, сайт и т.п.), подготовила рассказ о своем туристическом продукте (описание туристического маршрута или достопримечательностей одной из выбранных ими туристических дестинаций Болгарии). Вниманию „посетителей“ (приглашенных гостей-преподавателей и учащихся из других классов) была предложена также соответствующая рекламная продукция: листовки, флайеры, электронные презентации. Целью всех действий учащихся было привлечение внимания потенциального (воображаемого) „клиента“ к услуге своей фирмы – привлечения всеми доступными средствами: и содержанием, и формой представления. Цель была достигнута. Занятие удалось, потому что удаются любые используемые при изучении разделов культуроведческого характера формы и методы, включая нетрадиционные. Подобные темы и технологии способствуют интенсификации обучения иностранному языку, ускоряют его. Основной упор в этом случае делается на процессе живого общения, что неизменно оказывает стимулирующее воздействие на учащихся: помогает не только гораздо быстрее осваивать лексику, грамматику и фонетику того языка, который они изучают, но формирует устойчивость интереса в обучении.

### Литература

1. Колшанский, Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого обращения // Иностранные языки в школе. 1975. № 1. С. 13.
2. Барышников, Н.В. Стратегии равностатусной межкультурной коммуникации// Вестник МГИМО (У). 2013. № 4. С. 90-94.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. М., 1999.
4. Методика преподавания иностранных языков. М., 2008.
5. Пассов, Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепции развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 2000.
6. Щукин, А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному языку. М., 1984. С.126.
7. Лозанов, Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам// Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 1. М., 1973. С. 9-17.
8. Китайгородская, Г.А. Метод активизации возможностей личности и коллектива. М., 2001.
9. Васильченко, Т.В. Дебаты как один из этапов метода активизации резервных возможностей личности обучаемого// Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2010. № 1 (5): в 2-х ч. Ч. II. С. 71-73. То же: [www.gramota.net/materials/2/2010/1-2/20.html](http://www.gramota.net/materials/2/2010/1-2/20.html)