

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РУСЛЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

Е.Н. Дмитриева, О.Г. Оберемко

Аннотация. Проблема методологической ориентации подготовки преподавателя иностранного языка не является новой для методической науки. Но она возникает каждый раз, когда обнаруживается противоречие между новыми реалиями, вызовами времени и образовательной среды и недостаточно оперативным реагированием на них со стороны системы институциональной подготовки преподавателя иностранного языка. Достижение соответствия современным требованиям к подготовке преподавателя связано, в первую очередь, с определением ее методологических приоритетов. Цель статьи – представить характеристику культурологической парадигмы как методологического приоритета, определяющего сущностные признаки процесса подготовки преподавателя иностранного языка, его задачи и содержание. В статье определяется системообразующий компонент в подготовке преподавателя иностранного языка – иноязычная подготовка, поддерживается идея взаимосвязи языка и культуры в обучении. Культурологическая парадигма трактуется как объединение подходов, реализующих доминирующие образовательные идеи – когнитивно-информационную (традиционную), культурологическую, личностную и компетентностную. Они объединяются на основе принципа дополнительности при ведущей роли культурологического подхода. Установлено, что культурологическая парадигма является феноменом современной реальности подготовки преподавателя иностранного языка, проявляющим себя на разных уровнях: методологическом, теоретическом, практическом. Обозначены сущностные признаки культурологической парадигмы, позволяющие идентифицировать ее в процессе подготовки преподавателя иностранного языка: организованный процесс овладения иноязычной культурой является системообразующим компонентом подготовки; сопряженное обучение языку и культуре с начального этапа подготовки посредством изучения лингвострановедческого аспекта содержания; применение развивающих образовательных технологий и активных методов обучения, имеющих культурологическую, исследовательскую направленность. Обосновано положение о том, что в русле культурологической парадигмы иноязычная подготовка преподавателя иностранного языка представляет собой процесс овладения иноязычной культурой с присущими ей культурными кодами. Отмечено, что реализация культурологической парадигмы наиболее логично осуществляется с помощью лингвострановедческого аспекта содержания подготовки преподавателя. Указаны приоритетные технологии и методы обучения лингвострановедению.

Ключевые слова: культурологическая парадигма; иноязычная культура; лингвострановедческий аспект содержания подготовки преподавателя; лингвострановедческая компетенция.

Введение

В условиях информационного общества, когда заметно усиливаются процессы взаимопроникновения культур, владение иностранным языком становится важным ресурсом для академической и профессиональной мобильности современного человека, фактором его конкурентоспособности, культурного и социального становления. Это находит отражение в современной языковой политике государства в сфере образования: вводится обязательное изучение иностранного языка со 2-го по 11-й класс общеобразовательной школы, на всех уровнях образования расширяется лингвистический репертуар, повышаются требования к уровню владения иностранным языком с профессиональными целями выпускниками вузов. Преподаватель иностранного языка – важнейшее звено в осуществлении языковой политики современной России. Непрерывная модернизация федеральных государственных стандартов всех уровней образования, в том числе в части обучения иностранным языкам, определяет повышение требований к качеству подготовки преподавателя иностранного языка, что требует уточнения ведущей методологии данной подготовки в современных условиях и системного осмысления задач и содержания обучения иностранному языку в вузе.

Проблема определения и апробации методологических основ подготовки преподавателя иностранного языка не является новой для методической науки, однако она возникает каждый раз при наличии неопределенности и разночтений в понимании роли и функций преподавателя. В качестве примера приведем только одно, но весьма показательное мнение, высказанное в текущем году в одной из телепередач: «Сегодня арсенал методический, например, в обучении иностранному языку, таков, что участие педагога может быть и необязательным, а эффективность обучения будет очень высокая. <...> И получается, что действительно не нужно знать до такой степени английский язык, чтобы прямо как специалист преподавать это детям. Методика, инструментарий, технологии обучения привычны, а знание языка... Повторяю: человек, который сам изучает в этот момент английский и организует изучение английского детьми вместе с собой, может оказаться более эффективным» [1]. С приведенным суждением трудно согласиться, так как преподаватель олицетворяет для обучающихся носителя иностранного языка, он призван демонстрировать образец культурной иноязычной речи, быть компетентным в разнообразных коммуникативных ситуациях. Высокий уровень владения иностранным языком является для преподавателя дидактическим средством влияния на обучающихся. Поэтому необходимы сохранение ориентации на его фундаментальную лингвистическую и лингводидактическую подготовку, формирование иноязычной речевой деятельности высокого уровня, традиционных для отечественного лингвистического высшего образования.

В лингвистическом образовании сложилось обоснованное понимание того факта, что язык является неотъемлемой частью культуры народа, символизируя собой, как утверждает Р.П. Мильруд [2], культуру его носителей. Коммуникация на иностранном языке представителей разных культур определяется как межкультурная коммуникация, что стало методологически значимым положением современной концепции обучения иностранным языкам (Е.М. Верещагин, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева и др.). Эту мысль поддерживают Д. Гиллесли, С.К. Гураль и А.А. Ким-Малони [3], утверждая, что общая парадигма иноязычного образования в России ориентирована на межкультурную коммуникацию.

Межкультурный подход разрабатывается в современных исследованиях, освещающих различные стороны проблемы межкультурной коммуникации в обучении: отдельные аспекты (когнитивные, коммуникативные, профессиональные) формирования межкультурной компетенции при обучении иностранному языку (Н.И. Алмазова, О.Ю. Искандарова, И.Л. Плужник); реализация конкретного подхода (коммуникативно-когнитивного, проективного) в обучении иностранному языку (С.А. Вишнякова, А.В. Щепилова); формирование готовности будущего специалиста к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности (Ж.В. Перепелкина); формирование лингвогуманитарной культуры будущего учителя (В.Н. Карташова); лингвистический и дидактический аспекты изучения стратегий коммуникативного поведения в ситуациях межкультурного общения (Т.Н. Астафурова) и др. Исследуя целый ряд подходов, направленных на решение проблемы взаимодействия языка и культуры в отечественной и зарубежной лингводидактике, Е.Г. Тарева [4] делает вывод о зарождении и утверждении целостной лингводидактической парадигмы, определяемой ею как культуросообразная.

Таким образом, понятие культуры является определяющим в исследованиях процессов иноязычной коммуникации и лингвистического образования.

Методология

Изучение лингводидактических и педагогических исследований последнего десятилетия убеждает в том, что ведущийся сегодня научный поиск в области модернизации подготовки преподавателя иностранного языка в вузе является отражением противоречия между эволюционирующей социальной реальностью и бытованием информационно-репродуктивной практики обучения, которая способствует упрочению просветительской модели его подготовки. Современную образовательную среду отличают такие качества, как открытость образовательного процес-

са, интеграция научного знания в содержании подготовки преподавателя, новые средства обучения иностранному языку, современные подходы к обучению, характерными чертами которых являются междисциплинарность и целостность влияния на личность. Многостороннее усложнение образовательной среды приводит к необходимости не столько конкретно-дидактической проработки процесса подготовки преподавателя иностранного языка, сколько осмысления методологии этой подготовки, отвечающей реалиям и вызовам современности, современному этапу развития научных представлений о взаимосвязи языка и культуры и ее отражении в содержании подготовки преподавателя иностранного языка.

Проблема, рассматриваемая в настоящей статье, состоит в поиске ответа на вопрос – каковы научно-теоретические основы трактовки культурологической парадигмы в подготовке преподавателя иностранного языка как методологического приоритета данной подготовки? Объектом рассмотрения являются сущностные признаки культурологической парадигмы, позволяющие идентифицировать ее в процессе подготовки преподавателя иностранного языка; предмет исследования – лингвострановедческий аспект содержания иноязычной подготовки преподавателя иностранного языка как фактор реализации культурологической парадигмы. Признание иноязычной подготовки системообразующим компонентом в подготовке преподавателя иностранного языка, принятие идеи взаимосвязи языка и культуры в обучении определяют цель данной статьи – представить характеристику культурологической парадигмы как методологического приоритета, обозначающего сущностные признаки процесса подготовки преподавателя иностранного языка, его задачи и содержание.

Усилиями представителей разных наук сложилась общая методологическая база для осуществления исследования в рамках настоящей статьи. Прежде всего, это труды в области педагогической системологии и методологии педагогики и образования; положения, разработанные современной наукой о едином, глобально эволюционирующем мире, о внутренне непротиворечивом синтезе разных подходов в образовании на основе принципа дополнительности. В современных научных публикациях звучат идеи полипарадигмальности науки, обоснование методологии образования, построенной не на конкуренции идей, а на его многомерном видении, в том числе открытости всевозможным трактовкам проблемы соотношения и взаимосвязи образования и культуры, позволяющим строить эффективные модели подготовки преподавателя иностранного языка.

Культурологическая парадигма как методологический приоритет в подготовке преподавателя иностранного языка

Трактовка культурологической парадигмы как основы подготовки преподавателя иностранного языка в вузе базируется на понимании па-

радикалы как методологической категории, лежащей в основе проектирования и осуществления современного образовательного процесса. Исходной трактовкой понятия «парадигма» принято ее общенаучное понимание как системы существенных научных достижений, по образцу которых организуется исследовательская или образовательная практика в данной области знаний в определенный исторический период [5, 6]. Практико-ориентированный характер педагогических наук, направленность педагогических исследований на развитие образовательного процесса диктуют своеобразие педагогических парадигм – в них сочетаются философский аспект, т.е. приоритеты отношения к человеку, его бытию и развитию, и конкретно-научный аспект (дидактический / методический) в определении путей достижения этих приоритетов.

Способность методологии педагогики влиять на образовательную практику подчеркивают Б.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, В.С. Шубинский и др. Так, Б.С. Гершунский отмечает, что методология науки ориентирована, прежде всего, на ту объективную действительность, которую она «обслуживает», т.е. изучает и преобразует [7]. Свою трактовку характеристики методологии педагогической науки предлагает О.Г. Прикот [8]: а) понятие методологии неоднозначно и во многом зависит от ценностного самоопределения методолога; б) методология как феномен выступает в двух ипостасях – «объективной» и «субъективной» методологии; в) современная методология педагогики – это не столько учение о создании и использовании объективных методов деятельности, сколько о выборе метода, самоопределении к нему субъекта деятельности и / или создании уникальных субъективных методов, другими словами, это во многом наука о побуждении к деятельности, мотивации и стимулировании. «Субъективность» методологии проявляется в человеческой деятельности, где происходит самоопределение человека к уже существующему методу, отождествление с ним и / или разработка уникальных, присущих только данному субъекту методов деятельности. В современных условиях полипарадигмальности педагогической науки и образования, при сосуществовании различных методологических установок в теории и практике образования, это положение обеспечивает известную свободу в выборе методологических приоритетов для обеспечения качественной подготовки преподавателя и успешного поиска наиболее эффективного построения образовательного процесса при отсутствии жесткой идеологической регламентации [9].

В современном образовательном пространстве преобладают четыре образовательные идеи, обуславливающие доминирование той или иной парадигмы: когнитивно-информационная (традиционная), культурологическая, личностная и компетентностная, которые находят свое отражение в подходах к подготовке преподавателя в вузе. Культуроло-

гическая, личностная и компетентностная идеи разрабатываются в ответ на новый социальный заказ на образование в постиндустриальном обществе. В настоящее время все указанные идеи в результате научной разработки получили статус подходов, которые «вписываются» в культурологическую парадигму подготовки преподавателя иностранного языка, позволяют идентифицировать ее и применять в обучении, используя принцип дополнительности. Культурологический подход выделяется в этом ряду как основной, наиболее общий, сопряженный с пониманием культуры как феномена бытия человеческого общества, сохраняющего духовные и материальные достижения человечества, включающего непреходящие ценности, определяющего направления развития личности обучающегося. Прочие подходы – когнитивно-информационный, личностный и компетентностный – являются дополнительными и применяются для решения конкретных задач обучения. Таким образом, культурологический подход символизирует сущностную идею подготовки, определяющую базовые характеристики всех ее компонентов, а также угол зрения их трактовки при проектировании и осуществлении образовательного процесса. Всякая культура существует и передается посредством системы ценностей. То есть подготовку преподавателя иностранного языка в русле культурологической парадигмы в целом правомерно характеризовать как процесс организованного присвоения обучающимися системы ценностей иноязычной культуры, где все компоненты процесса – изучаемая информация, деятельность и способы ее осуществления, достижение необходимых компетенций, индивидуальный опыт иноязычной коммуникации и др. – приобретают характеристику «ценностное».

Актуализация понятия культуры как наиболее общего основания исследования процессов развития образовательной теории и практики в современных условиях понимается как закономерность, вызванная к жизни социальным заказом на образование в постиндустриальном обществе, переживающем сегодня глобальную научную революцию, «в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука» [10. С. 12]. В.С. Степин отмечает, что «постнеклассический принцип рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью». Он учитывает соотношенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с «ценностно-целевыми структурами, что обуславливает необходимость изучать и разрабатывать в качестве приоритетных уникальные исторически развивающиеся системы, в которых в качестве особого компонента включен сам человек» [Там же. С. 120–121].

При рассмотрении культуры как базового понятия в характеристике культурологической парадигмы подготовки преподавателя иностранного языка имеет значение ее рассмотрение не только в качестве

общественного способа бытия, формы социальной жизнедеятельности, но и в качестве мировоззрения, способа мышления, совокупности взглядов или норм деятельности, сложившихся в социальной среде. Представление о культурной обусловленности образования выражено в принципе культуросообразности. Центральное положение данного принципа состоит в утверждении, что способы установления отношений человека с миром вырабатываются в культурно-исторических рамках (В.С. Библер, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Э. Сэпир и др.). Г.Л. Ильин рассматривает эволюцию данного принципа в образовании в виде движения от идеи «культуросообразности образования как достижения полного взаимного соответствия личности обществу», через идеи помощи в самоопределении личности (гуманистическая педагогика), к его новому пониманию, выражающего отношение образования и современной культуры.

Для современной культуры существенным является признание «множества истин и представлений о мире, признание их своеобразия и ценности, поиск диалога и взаимопонимания. Этой тенденции в сфере образования соответствует отказ от единственной универсальной модели культурного, образованного человека, признание множества целей образования, предоставление личности права выбора и самостоятельного определения своего идеала и культурного образца» [11. С. 38–62]. Согласно его позиции, человек не только «образовывается», но и сам образует мир культуры – как объективно значимый, способствуя приращению культуры общества путем создания духовных и иных ценностей; так и собственный, создавая свою «картину мира», свое понимание мира, свое место и путь в этом мире.

Приведенная позиция Г.Л. Ильина помогает установить тот факт, что современное понимание отношения образования и культуры строится на основе признания таких ключевых понятий, как «целостность», «свобода», «взаимодействие», «взаимозависимость», «вариативность», «культурный контекст образования» и т.п. Это позволяет признать, что обозначение «культуросообразная» применительно к рассматриваемой парадигме акцентирует социально-культурный смысл подготовки преподавателя иностранного языка, способствуя доминированию просветительской модели формирования межкультурной компетенции, актуализируя, главным образом, механизмы культурной адаптации обучающихся. Тогда как обозначение «культурологическая» указывает на действительную емкость и широту влияния рассматриваемой парадигмы на процесс подготовки преподавателя иностранного языка, объединяя социальный и субъектно-личностный контексты его лингвистического образования в вузе.

В русле культурологической парадигмы иноязычная подготовка преподавателя иностранного языка становится процессом овладения

иноязычной культурой с присущими ей культурными кодами. Наиболее полно, на наш взгляд, характер такого процесса отражает лингвострановедческий аспект содержания обучения иностранному языку в подготовке преподавателя.

Лингвострановедческий аспект содержания подготовки преподавателя иностранного языка как фактор реализации культурологической парадигмы

Иностранный язык – главный инструмент в деятельности преподавателя иностранного языка, поэтому лингвистическая подготовка – ведущая задача в подготовке квалифицированного преподавателя. Современные представления о языке как объекте познания основаны на четырех фундаментальных его свойствах – исторически обусловленном характере развития, психической природе, системно-структурных основах его устройства, социально обусловленном характере возникновения и употребления. Исторически обусловленный характер развития языка свидетельствует о том, что он вбирает в себя и закрепляет те изменения в культуре того или иного народа, которые носят постоянный, значимый характер. Говоря о психической природе языка, нельзя ограничиться только узким пониманием этого факта с точки зрения механизма психического процесса. Требуется осознание того, что реальное бытие имеет язык каждого индивидуума. Но каждый говорящий человек уникален, и количество индивидуумов не позволит уловить суть этого психологизма. Всех говорящих объединяет то общее, что заключено в духовной организации человека, совокупности его душевных качеств, т.е. в душевном складе. Это позволяет говорить не столько о психологизме языка, сколько о его ментальности. Именно в ментальности проявляются типичные, характерные, самобытные черты языка. Очевидно, что первые два названных свойства языка требуют применения культурологического подхода в его преподавании. Два другие свойства языка – системно-структурная основа его устройства и социально обусловленный характер его возникновения и употребления, приводят к мысли, что в них заложены представления о внутренней и внешней структурах языка, об их взаимодействии в процессе его функционирования и исторического развития.

В последнее время в лингвистике существенное внимание стало уделяться изучению человеческого фактора в языке – языку в связи с человеческой деятельностью, человеку в языке и языку человека. Но пока еще не разработаны конкретные лингвистические теории, в полной мере учитывающие феномен человека. Причиной может быть отсутствие интегрирующей силы у всех четырех фундаментальных свойств языка: из социальности не следует системность, из исторического харак-

тера развития не следует психологической сущности языка, а его психологическая основа не обосновывает его социальности. В языковой подготовке преподавателя такую интегрирующую функцию может выполнять лингвострановедческий аспект содержания, изучающий языковой материал с ярко выраженной национально-культурной семантикой, наиболее полно и ярко отражающий культуру страны изучаемого языка. Не претендуя на исчерпывающий анализ лингвострановедческого содержания в подготовке преподавателя, остановимся на существенных положениях, характеризующих данный аспект содержания с точки зрения его соответствия культурологической парадигме.

Лингвострановедческий аспект содержания составляют не только страноведческая информация, но и способ ее выражения на изучаемом языке. Благодаря трудам ученых (О.С. Ахмановой, М.Л. Вайсбурд, Е.М. Верещагина, С. Влахова, В.Н. Волошинова, В.Г. Костомарова, А.А. Леонтьева, А. Нойберта, Г.В. Роговой, Г.Д. Томашина, С. Флорина и др.) в лингводидактике определилась структура содержания лингвострановедческого материала, включающая национальные реалии и фонтовую лексику, а также кинемы, характерные для народа – носителя изучаемого языка. Идеологизированные лексические единицы и узусальные формы речи могут также войти в него при наличии национально-культурного компонента, подлежащего извлечению и семантизации.

Значительный массив лингвострановедческого материала в обучении составляет лексика. Можно отметить, что познание культуры через слово в практике преподавания иностранных языков наиболее реально и эффективно. Но далеко не каждый студент сможет связать новое слово с полученными им знаниями о культуре страны изучаемого языка. В то время как взаимосвязь нового слова с теми или иными реалиями и особенностями быта и жизни страны изучаемого языка является более естественным и доступным путем к познанию культурной специфики языка. Ознакомление с иноязычной действительностью на занятиях иностранным языком происходит на основе всей совокупности страноведческих сведений, заключенных в учебных материалах и используемых в учебном процессе. Для передачи культурной информации, с одной стороны, важны языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики. С другой стороны, для представления общей совокупности отобранных страноведческих сведений необходим широкий массив лексики с межъязыковыми понятиями, чтобы студенты могли вербализовать в высказываниях полученную ими страноведческую информацию и извлечь ее из аутентичных текстов. В лингвострановедческой теории слова Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова [12] выделяются два уровня содержания – понятие и фон, значимые для усвоения национальной семантики. При этом особую значимость имеют языковые единицы, фиксирующие исторические пласты

страноведческой информации, отражающей этно- и социокультурный контекст современной эпохи и перемен в нем. В процессе овладения языком, ознакомления с этими единицами происходят накопление знаний о стране, постижение процессов, явлений, характерных черт, особенностей иноязычной действительности, культуры носителей языка.

Лексические единицы, семантика которых включает национально-культурный компонент, являются специфическим языковым материалом, служащим основным объектом лингвострановедческой работы, и должны включаться в содержание языковой подготовки преподавателя уже на начальном этапе, чтобы на последующих этапах расширить и углубить ее. При этом языковые средства как элемент языковой системы в значительной мере изучены, отобраны и распределены по этапам обучения в зависимости от целевых установок, а языковые единицы – носители страноведческих фоновых знаний пока изучены и описаны недостаточно, несмотря на многолетнюю практику использования страноведческих материалов на занятиях по иностранному языку. Для преодоления этого дисбаланса предлагаем организовать учебную лингвострановедческую информацию, используя категорию «образ жизни народа» [13], в которой имеют место как национально-культурные реалии, так и фоновые знания. Для более эффективного проникновения в сущность иноязычной культуры данную информацию целесообразно структурировать на основе определения существенных многообразных связей и отношений, характерных для человеческих сообществ, например следующих: социальные, деятельностные, психологические, личностные, духовные, функционально-ролевые, эмоционально-оценочные и др. Информацию в рамках данных оснований можно усложнять в количественном и качественном отношении, исходя из этапа подготовки, поставленных целей и задач обучения, готовности студентов к усвоению материала и т.п. Возможны и другие варианты выбора оснований структурирования информации об образе жизни, так же как количество и объемность компонентов в структуре. Введение категории «образ жизни народа» способствует достижению нового уровня целостности содержания иноязычной подготовки преподавателя иностранного языка, что обеспечивает базу для обогащения и расширения коммуникативных программ обучения.

Выстраивание коммуникативных задач и создание на этой основе коммуникативных программ обучения связаны с достижением соответствующего уровня языковой и коммуникативной компетенций. Эти понятия, исследуемые в теории речевых актов и паралингвистике, явились откликом на проблему реализации взаимосвязи языковых знаний и речевых (коммуникативных) умений в процессе овладения языком и в настоящее время достаточно подробно изучаются в лингводидактике и методике обучения иностранным языкам на разных образовательных

уровнях. Языковая компетенция необходима для практического владения языком, но она может остаться скрытой возможностью обучающегося, если у него не сформирована коммуникативная компетенция. Утверждение коммуникативного принципа в обучении иностранным языкам создает основание для определения содержания коммуникативной подготовки как лингвистически, дидактически и психологически согласованное единство всех компонентов, образующих ситуации общения, а также знаний и умений, которые необходимы студентам для понимания и создания собственных программ речевого поведения. Содержание коммуникативной компетенции и, соответственно, коммуникативной подготовки преподавателя иностранного языка согласуется с целями и задачами изучения иностранных языков, которые диктуются интересами общества, в нашем случае – целями профессиональной деятельности, которые стоят перед преподавателем иностранного языка и находят отражение в соответствующих ФГОС. Кроме того, это содержание должно отражать запросы студентов – цели овладения языком, которые ставят перед собой студенты, их мотивацию и интересы, виды коммуникации, востребованные во время учебы и после ее окончания.

Определенную сложность в плане овладения культурной сущностью иноязычной коммуникации оставляет тот факт, что для нее в сознании студента должны сформироваться понятия о новых предметах и явлениях, не аналогичных родной культуре и родному языку, имеющих также собственные языковые средства выражения. Представители одной культуры, несмотря на некоторую индивидуальную вариативность, демонстрируют характерный для этой культуры комплекс ритуалов отношений и т.д. в коммуникации. Коммуникативная деятельность людей, принадлежащих одной культуре, инвариантна в своей основе, отличается единообразием характерных черт. Отождествление человеком слова родного и иностранного языков приводит к тождеству их лексических фонов, переносу говорящим навыков и сведений из привычной для него культурной действительности в иноязычную культуру. Еще в 80-х гг. XX в. на эту особенность обратили внимание Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, определив данное явление как лингвострановедческая интерференция. В ее основе – не влияние одного языка на другой, а влияние одной культуры на другую. Эта особенность проявляется именно в речи. Нередки ситуации, когда человек, плохо или совсем незнакомый с лингвострановедческим аспектом языка, в коммуникативных ситуациях иноязычного общения может не достичь полного взаимопонимания, несмотря на формально грамотный язык. Полноценная коммуникация в данном случае может не состояться только из-за неполной адекватности культурного содержания речи одного или всех участников общения. Все вышесказанное позволяет утверждать, что логично говорить не о коммуникативности, а о лингвострановедческой

компетенции, формируемой в процессе подготовки преподавателя иностранного языка. Под лингвострановедческой компетенцией мы подразумеваем целостную систему представлений об основных национально-культурных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющую ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации.

Важнейшая проблема реализации культурологической парадигмы в иноязычной подготовке преподавателя иностранного языка состоит в определении адекватных ей методов и технологий обучения. В этом плане в области обучения лингвострановедению предлагается ряд методов, отвечающих смыслу указанной парадигмы – выявление страноведческого содержания текстов разного типа, лингвострановедческий комментарий, изъяснение лексического фона, трехуровневая семантизация лексики. Однако методический репертуар для реализации культурно-образовательного потенциала данного содержания подготовки может быть существенно расширен. Ценность лингвострановедения видится в том, что данное содержание открывает большие возможности для использования развивающих образовательных технологий, в частности технологий проективного, проблемного и развивающего обучения, технологии развития критического мышления через чтение и письмо; а также методы активного обучения, такие как теоретическое и практическое исследование. В совокупности эти методы и технологии позволяют отойти от информационно-репродуктивной практики обучения с ее приоритетом механического запоминания в пользу обучения, активизирующего механизмы сознательного освоения иноязычной культуры, когнитивные способности, ценностное отношение к иноязычной культуре и процессу ее познания. Изучение лингвострановедческого материала специфично тем, что в этом процессе имеет значение как рациональное, так и образное познание. Поэтому логичным является использование арт-технологий в подготовке преподавателя. Соответственно названным технологиям и методам должны варьироваться формы организации обучения, наряду с групповыми формами необходима организация подгрупповой и индивидуализированной работы, работы «вне аудитории». Расширению организационных форм обучения способствуют современные технические средства.

Заключение

Исследование научных положений, приведенных в статье, позволяет констатировать, что в сфере лингвистики, лингводидактики, психологии, педагогики сложился достаточный научно-теоретический базис для того, чтобы идентифицировать культурологическую парадигму

в образовательном процессе подготовки преподавателя иностранного языка. Установлено, что культурологическая парадигма является феноменом современной реальности подготовки преподавателя иностранного языка, проявляющим себя на разных уровнях: методологическом, теоретическом, практическом.

Методологическая функция данной парадигмы состоит в интегрировании совокупности знаний о:

- сущностной взаимосвязи языка и культуры в подготовке преподавателя иностранного языка и выявлении на этой основе смыслового центра процесса подготовки – овладение иноязычной культурой и ее культурными кодами;

- ценностном потенциале понятия «культура», реализация которого в лингвистическом образовании позволяет руководствоваться не только традиционной, информационно-репродуктивной моделью подготовки преподавателя, а создавать и осуществлять культурологическую модель, способствующую формированию представлений о единстве развития языка и культуры, активизации механизмов осознанного овладения языковыми средствами другой культуры на основе развития у обучаемых исследовательского отношения к содержанию подготовки.

На теоретическом уровне культурологическая парадигма выступает как синтез теоретических положений, раскрывающих закономерности и условия овладения иноязычной культурой, базирующиеся на исследовании лингвистических, психологических, лингводидактических механизмов осуществления этого процесса. На практическом уровне культурологическая парадигма проявляется в виде совокупности организационно-дидактических условий, технологий и методов обучения, способствующих обеспечению исследовательской деятельности в сфере иноязычной культуры, активизации когнитивных процессов, мышления, развитию личностного потенциала студентов.

В ряду сущностных показателей, позволяющих идентифицировать культурологическую парадигму в подготовке преподавателя иностранного языка, выделяются следующие: а) системообразующий компонент подготовки – организованный процесс овладения иноязычной культурой; б) сопряженное обучение языку и культуре с начального этапа подготовки посредством изучения лингвострановедческого аспекта содержания обучения; в) применение развивающих образовательных технологий и активных методов обучения, имеющих культуроведческую, исследовательскую направленность. Следование культурологической парадигме как методологическому приоритету в подготовке преподавателя иностранного языка обуславливает снятие таких проблем, как отчуждение содержания образования от обучающегося, пассивность обучающихся, лингвострановедческая интерференция, преобладание информационно-репродуктивной модели обучения.

Литература

1. **Вадим Муранов** и Леонид Перлов. Школьная реформа: как учить детей? URL: <https://otr-online.ru/programmy/segodnya-v-rossii/vadim-muranov-i-leonid-perlov-shkolnaya-reforma-kak-uchit-detey-34435.html>
2. **Мильруд Р.П.** Язык как символ культуры // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 43–60.
3. **Гиллеси Д., Гураль С.К., Ким-Малони А.А.** Продвижение русского языка в евразийское пространство через культуру и образ жизни народов Сибири // Язык и культура. 2017. № 40. С. 8–19.
4. **Тарева Е.Г.** Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку // Язык и культура. 2017. № 40. С. 302–320.
5. **Кун Т.** Структура научных революций. М. : Прогресс, 1977. 511 с.
6. **Философия** и методология науки / под ред. В.И. Купцова. М. : SvR-Аргус, 1994. Ч. 1. 257 с.
7. **Гершунский Б.С.** Философско-методологические основания развития образования в России. М. : ИТП МИО, 1993. 160 с.
8. **Прикот О.Г.** Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб. : ТВПинк, 1995. 260 с.
9. **Дмитриева Е.Н.** Повышение качества профессиональной подготовки учителя на основе информационно-смыслового подхода. Н. Новгород : НГЛУ, 2012. 312 с.
10. **Степин В.С.** Смена типов научной рациональности // Синергетика и психология. Тексты. Вып. 1: Методологические вопросы. М. : Союз, 1997. С. 108–121.
11. **Ильин Г.Л.** Образование и культура: поиски взаимного соответствия. М. : Исслед. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 1992. 78 с.
12. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. М. : Рус. яз., 1980. 320 с.
13. **Оберемко О.Г.** Аксиологический аспект обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 243–247.

Сведения об авторах:

Дмитриева Елена Николаевна – член-корреспондент Академии естествознания, заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета имени Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: lena11587@gmail.com

Оберемко Ольга Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, педагогики и психологии Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова (Нижний Новгород, Россия). E-mail: metod@lunn.ru

Поступила в редакцию 20 октября 2018 г.

TRAINING OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN LINE WITH THE CULTURAL PARADIGM

Dmitrieva E.N., Corresponding Member of the Academy of Natural Sciences, Honored Worker of Science and Education, doctor of pedagogical Sciences, Professor of Department of methodology of teaching foreign languages, pedagogics and psychology, Nizhny Novgorod Linguistics University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russia). E-mail: lena11587@gmail.com

Oberemko O.G., D.Sc. (Education), Professor, Professor of Department of Methodology of Teaching Foreign Languages, Pedagogics and Psychology, Nizhny Novgorod Linguistics

University named after N.A. Dobrolubov (Nizhny Novgorod, Russian). E-mail: metod@lunn.ru

DOI: 10.17223/19996195/44/12

Abstract. The problem of methodological orientation of foreign language teacher training is not new for methodological science. But it arises every time when there is a contradiction between the new realities, challenges of time and educational environment on the one hand, and the lack of rapid response to them by the system of institutional training of a foreign language teacher. Achieving compliance with modern requirements for teacher training is primarily associated with the definition of its methodological priorities. The purpose of the article is to present the characteristics of the cultural paradigm as a methodological priority that determines the essential features of the process of training a foreign language teacher, its objectives and content. The article defines the system-forming component in the training of a foreign language teacher – foreign language training, supports the idea of the relationship of language and culture in learning. The cultural paradigm is interpreted as a combination of approaches that implement the dominant educational ideas – cognitive-information (traditional), cultural, personal and competence. They are United on the basis of the principle of complementarity with the leading role of cultural approach. It is established that the cultural paradigm is a phenomenon of modern reality of foreign language teacher training, manifesting itself at different levels: methodological, theoretical, practical. Essential features of the cultural paradigm, allowing to identify it in the process of training a foreign language teacher: the organized process of mastering a foreign language culture is a system-forming component of training; conjugate language and culture training from the initial stage of training through the study of the linguistic-cultural aspect of the content; the use of developing educational technologies and active teaching methods with cultural, research orientation. The article substantiates the position that in line with the cultural paradigm of foreign language teacher training is a process of mastering a foreign language culture with its inherent cultural codes. It is noted that the implementation of the cultural paradigm is most logically carried out with the help of the linguistic aspect of the content of teacher training. The priority technologies and methods of teaching language studies are indicated.

Keywords: cultural paradigm, foreign language culture; linguistic-cultural aspect of the content of teacher training; linguistic-cultural competence.

References

1. Muranov V., Perlov L. Shkol'naya reforma: kak učit' detey? [School reform: how to teach children?] – URL: <https://otr-online.ru/programmy/segodnya-v-rossii/vadim-muranov-i-leonid-perlov-shkolnaya-reforma-kak-uchit-detey-34435.html>
2. Mil'rud R.P. (2013) Jazyk kak simvol kul'tury [Language as a symbol of culture] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 2 (22). pp. 43–60.
3. Gillespi D., Gural' S.K., Kim-Maloni A.A. (2017) Prodvizhenie russkogo yazyka v evrazijskoe prostranstvo cherez kul'turu i obraz zhizni narodov Sibiri [Promotion of the Russian language in the Eurasian space through the culture and lifestyle of the peoples of Siberia] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 8–19.
4. Tareva E.G. (2017) Sistema kul'turoobraznykh podkhodov k obucheniyu inostrannomu yazyku [The system of culture-congruent approaches to teaching a foreign language] // Jazyk i kul'tura – Language and Culture. 40. pp. 302–320.
5. Kun T. (1977) Struktura nauchnykh revolyucij [The structure of scientific revolutions]. M.: Progress.
6. Filosofiya i metodologiya nauki [Philosophy and methodology of science] (1994) / Pod red. V.I. Kupcova. Part 1. M.: SvR-Argus.

7. Gershunskiy B.S. (1993) *Filosofsko-metodologicheskie osnovaniya razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Philosophical and methodological bases for development of education in Russia]. M.: ITP MIO.
8. Prikot O.G. (1995) *Pedagogika otozhdestvleniya i pedagogicheskaya sistemologiya* [Pedagogy of identification and pedagogical systemology]. SPb: TVPink.
9. Dmitrieva E.N. (2012) *Povyshenie kachestva professional'noi podgotovki uchitelya na osnove informacionno-smyslovogo podhoda: Monografiya* [Improving the quality of training of professional teacher based on the informational-semantic approach: Monograph]. Nizh. Novgorod: NGLU.
10. Stepin V.S. (1997) *Smena tipov nauchnoj racional'nosti* [Change of types of scientific rationality] // *Sinergetika i psikhologiya. Teksty. Vyp. 1 "Metodologicheskie voprosy"*. M.: MGSU "Soyuz". pp. 108–121.
11. Il'in G.L. (1992) *Obrazovanie i kul'tura: poiski vzaimnogo sootvetstviya* [Education and culture: the search for mutual conformity]. M.: Issled. centr problem kach-va podgot. spec-tov.
12. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1980) *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova* [Linguistic and cross-cultural theory of word]. M.: Russkiy jazyk.
13. Oberemko O.G. (2015) *Aksiologicheskij aspekt obucheniya inostrannomu jazyku v lingvisticheskom vuze* [Axiological aspect of teaching a foreign language in a linguistic university] // *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*. 3 (39). pp. 243–247.

Received 20 October 2018