

СОИЗУЧЕНИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР В ЗЕРКАЛЕ МИРОВЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Сафонова

Аннотация. Рассматривается ряд вопросов современного языкового образования, которые поставлены на повестку дня в языковой педагогике новыми социокультурными реалиями в человеческом общении, взаимодействии и сотрудничестве в XXI в. Автор обсуждает пути и принципы развития индивида как успешного билингвального или трилингвального участника общения в современной поликультурной среде и дает свое видение языковой педагогики с поликультурной доминантой в контексте социокультурного подхода к коммуникативному, когнитивному и поликультурному развитию учащихся и студентов средствами родного и иностранных языков. Особое внимание обращается на толкование понятийного содержания таких ключевых терминов для современной языковой педагогики, как «поликультурное образование», «межкультурное образование», «языковая педагогика с поликультурной доминантой», «обучение языкам в контексте диалога культур и цивилизаций». Показано взаимодействие между уровнем владения родным и неродным языками и движением индивида в его поликультурном развитии от одной степени к другой. Фокусируясь на позитивных мировых тенденциях в развитии современного языкового образования, автор предостерегает от игнорирования в нем ряда негативных тенденций, способных разрушить усилия специалистов в построении адекватной теоретической основы культурного и межкультурного развития человека в школе и вузе и ее успешного воплощения в практику языкового образования.

Ключевые слова: языковое образование; языковая педагогика; межкультурный диалог; диалог культур и цивилизация; поликультурность; билингвальная коммуникативная компетенция; социокультурная компетенция; культурный медиатор; культурный гид; субъект диалога культур; культурно-языковая экспансия.

Интенсивные интеграционные процессы в современном мире не могли не коснуться и сферы образования. Говоря о языковом образовании, следует обратить внимание на тот факт, что XXI в. явно требует научно-методической интеграции в области обучения всем языкам (родным, неродным и иностранным), ибо сегодня особую актуальность приобретают вопросы *соизучения* языков и культур в процессе подготовки человека к жизни в современном поликультурном мире. И сложнейшие проблемы подготовки индивида к межкультурному общению вряд ли возможно решить только в рамках частных методик обучения тому или иному языку, необходимо выйти за их рамки.

Очевидно, более интенсивно должна развиваться такая область научного знания, как языковая педагогика, раскрывающая сущность и

закономерности билингвального, а также многоязычного поликультурного образования в современном обществе. Фактически она также определяет диапазон вариативности путей, принципов, стратегий и способов соизучения языков и культур в зависимости от социокультурных факторов, существенно влияющих на эффективность межкультурного взаимодействия людей в многоязычном, поликультурном мире XXI в., достаточно противоречивом, отягощенном политико-экономическими и культурными конфликтами и глобальной взаимозависимостью. Не следует забывать, что в современном мире индивидуальные рамки межкультурного общения для каждого человека значительно расширились благодаря интенсивному и постоянному увеличению многоязычного и поликультурного Интернет-пространства.

В схеме 1 обобщены наиболее важные составляющие данной педагогической области знания.

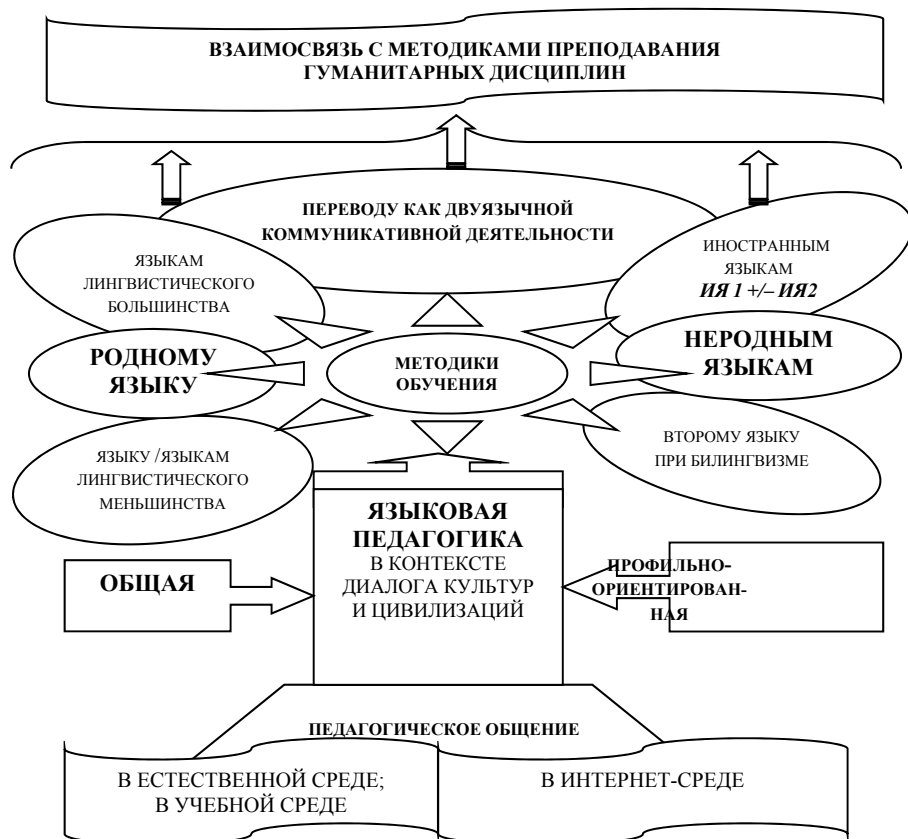


Схема 1. Языковая педагогика в контексте диалога культур и цивилизаций

Представляется, что языковая педагогика прежде всего направлена:

- на **определение** философских, педагогических, психологических, социологических, культуроведческих и дидактических основ *поликультурного* языкового образования;

- **раскрытие** его сущности, закономерностей и принципов с учетом личностнообразующего потенциала *всех* соизучаемых языков и культур в различных дидактических контекстах школы или вуза и их междисциплинарной связи с другими предметными областями;

- **выявление** факторов, которые могут привести к культурной дискриминации и / или культурной экспансии при соизучении языков и культур в школе и вузе;

- **разработку** многоуровневых и разноуровневых моделей социокультурного описания соизучаемых языков и культур в дидактических целях;

- **раскрытие** сути и содержания этапов становления и развития поликультурной личности в школе и вузе;

- **разработку** разноуровневых систем языкового обучения нормам межкультурного общения при соизучении родного и неродных языков в контексте диалога культур и цивилизаций;

- **исследование** социализирующих свойств: а) языков как учебных предметов в их дидактической взаимосвязи; б) педагогического общения на родном и неродном языках (включая иностранные языки); в) учебной литературы.

Если исходить из результатов анализа теории и практики языкового образования конца XX – начала XXI в. в европейских и североамериканских странах [1–27 и др.] и на других континентах, то к числу основных позитивных мировых тенденций в развитии и стандартизации современного языкового образования можно отнести:

- 1) признание и определение *поликультурности* как одной из необходимых составляющих стиля жизни современного человека и, соответственно, признание необходимости интенсивно развивать языковую педагогику поликультурной направленности, а также определить наиболее эффективные психолого-педагогические и методические пути культивирования поликультурности у современного человека при соизучении языков и культур в школе и вузе;

- 2) расширение *дидактического* диапазона многоязычия в современных образовательных системах (т.е. выдвижение принципа дидактического языкового плюрализма) и постепенное расширение зоны билингвального / трилингвального образования в школе и вузе, в котором соизучаемые языки равноправно выступают как инструмент образования и самообразования в различных областях человеческого знания и сферах деятельности;

- 3) признание многоуровневости и разноуровневости языкового образования (в том числе и поликультурной направленности) как взаи-

модополняющих сущностей современной полифункциональной языковой подготовки в школе и в вузе и обеспечение ее вариативности в контексте образовательных прав человека, взаимодействия его интересов, интересов государства и культурно-языковых сообществ, входящих в единое образовательное пространство;

4) поиски, с одной стороны, путей стандартизации языкового образования, с другой – эффективных способов его реальной индивидуализации, причем с ориентацией на обеспечение гармоничного взаимодействия языкового, коммуникативного, когнитивного, культуроведческого и лингвокультуроведческого, а также информационно-коммуникационного компонентов в системах языкового образования, подготавливающего людей к межкультурному взаимодействию и сотрудничеству в современном мире. При этом наблюдается постепенный переход от коммуникативно-прагматических моделей к культуроведчески маркированным коммуникативно-деятельностным моделям языкового образования;

5) усиление ориентации на позитивное взаимодействие и взаимопроникновение интересов надгосударственных сообществ, государства, культурно-языковых сообществ, сосуществующих в едином образовательном пространстве или в образовательных пространствах, взаимопроникающих друг в друга, и индивида при решении вопросов стандартизации и направлений развития языкового образования;

6) признание наличия противоречий, возникающих между содержательным наполнением систем языкового образования, социокультурным контекстом соизучения языков и культур в Интернет-пространстве и вне его, а также способами измерения качества языкового образования в целом и оценивания образовательных достижений индивида в конкретном типе образовательных учреждений, в частности, с учетом межпредметных и надпредметных результатов языкового образования в школе и вузе;

7) отход от гиперболизации педагогических инноваций и признание необходимости взаимодействия традиций и инноваций в образовательной среде с учетом культурного наследия национальных моделей языкового образования и их взаимопроникновения друг в друга.

Перечисленные выше тенденции заставляют уточнять, а порой и пересматривать цели, задачи, содержание, системы и модели языкового образования, которые существовали в XX в., а также требования к его методическому обеспечению в эру Интернета как одной из сред обитания современного человека в поисках путей снятия информационно-образовательных противоречий и гармонизации образовательных и самообразовательных систем в Интернет-пространстве и вне его.

Безусловно, нельзя построить какую-либо педагогическую модель языкового образования (целенаправленно ориентированную на со-

изучение дидактически контактируемых языков и культур) без обращения к вопросам ее целевого назначения. Как известно, многие современные модели языкового образования претендуют на то, что они целенаправленно ориентированы на подготовку к межкультурному общению [3, 4, 8, 10, 14, 15, 28–41]. Однако какое именно межкультурное общение имеется в виду? Межкультурное общение, ограниченное взаимодействием представителей стран-соседей и не более, как это предлагается в коммуникативно-этнографическом подходе М. Байрамом [8]? Межкультурное общение, которое не выходит за рамки одного из континентов или даже одной из его частей, например европейского или североамериканского?

Или речь должна идти о другом подходе к соизучению языков и культур? О подходе, в рамках которого индивид овладевает не только частными стратегиями культурно-приемлемого поведения в странах изучаемого языка, но и общей стратегией ориентировки в поликультурном мире, общепланетарными нормами взаимодействия и сотрудничества, способами коммуникативного и культурного саморазвития для осуществления межкультурного общения в любом новом для него культурно-языковом / культурном сообществе? А для каких целей человека обучают общаться на конкретных новых языках в тех или иных образовательных системах? Не стимулирует ли тот или иной подход завуалированную ценностно-ориентационную ассимиляцию или аккумуляцию индивида в интересах конкретного культурно-языкового сообщества без учета ценности его собственной культуры, как это было детально показано Р. Филлипсоном в монографии «Культурный империализм» [42]?

Наличие различных культуроведчески-ориентированных подходов в современной языковой педагогике и, соответственно, разных моделей культурного развития индивида средствами изучаемого или соизучаемых языков находится в прямой зависимости от того, как именно понимается само межкультурное общение.

В рамках социокультурного подхода к соизучению языков и культур [3, 4] под межкультурным общением понимается функционально обусловленное коммуникативное взаимодействие людей, которые выступают носителями разных культурных сообществ в силу осознания ими или другими людьми их принадлежности к различным геополитическим, континентальным, региональным, религиозным, национальным и этническим сообществам, а также социальным субкультурам. Речевые партнеры в условиях межкультурного взаимодействия, соответственно, могут отличаться друг от друга в отношении:

- ценностно-ориентационного мировидения;
- образа и стиля жизни;
- моделей речевого и неречевого общения.

При этом участники межкультурного общения ориентированы на культурный диалог между ними, диалог культур и цивилизаций, а не на противопоставление одной культуры другой.

Если исходить из такого понимания сути «межкультурного общения», то подготовка к нему в языковом образовании должна осуществляться в процессе соизучения *всех дидактически сопряженных языков и культур*, с одной стороны, по принципу расширяющегося круга культур – от этнических к национальным, от национальных к континентальным культурам и геополитическим пластам, и все это по направлению к мировой культуре и культурному наследию, не игнорируя, безусловно, социально значимые субкультуры, а с другой – в контексте диалога культур и цивилизаций [4]. Иными словами, в дидактических целях общепланетарный аспект мировой культуры моделируется с континентальным, геополитическим, региональным, национальным, этническим и социально-стратификационным аспектами и все это направлено:

- на культурное обогащение индивида в процессе его поликультурной и субкультурной социализации (в том числе и в учебной среде);
- развитие его билингвальных способностей: минимально на уровне культурного медиатора [9] (в рамках школьного образования), а максимально – на уровне переводчика в профессиональной сфере (в неязыковом вузе) и переводчика-профессионала (в языковом вузе);
- развитие тех качеств и способностей личности, которые необходимы для выполнения таких социальных ролей, как: минимально роль культурного посредника (по окончании старшей ступени средней школы) и максимально роль субъекта диалога культур [3, 4] (по окончании вуза на уровне магистра в языковом вузе).

Развитие идей культуроведчески-ориентированного образования (в том числе и языкового) в Европе привело к появлению такого важнейшего общеевропейского политического, а теперь и педагогического термина, как «intercultural dialogue» (межкультурный диалог), занявшего приоритетное положение в современной общеевропейской образовательной политике [13, 43, 44].

Следует напомнить, что на европейском континенте межкультурное образование длительное время выступало прежде всего как одно из средств гармонизации отношений между различными представителями культурно-языковых сообществ и социальных субкультур в контексте обеспечения гуманитарных прав человека и борьбы с разными типами дискриминации в обществе, а также как средство формирования целого ряда общеевропейских представлений, например о «европейской идентичности», «европейском гражданстве» и «европейском культурном наследию». В общеевропейское пространство термин «межкультурный диалог» как *политический* приоритет официально вошел в 2008 г.

Соответственно, целый ряд европейских стран стал искать педагогические решения подготовки их граждан в школе и вузе к межкультурному диалогу в Европе и за ее пределами [43].

Под межкультурным диалогом (схема 2) понимается процесс, в основе которого лежат установки на взаимопонимание и уважение и который представляет собой открытый обмен мнениями между индивидами, а также между социальными группами с различной этнической, культурной, религиозной, языковой принадлежностью и историко-культурным наследием. Для него требуется как свобода и способность к самовыражению, так и готовность и способность слушать и понимать суть взглядов других людей. Межкультурный диалог способствует политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплоченности культурно разнообразных сообществ. Он воспитывает чувства человеческого достоинства, понимания общей цели, стремление к равенству. «Он нацелен на развитие глубокого понимания наличия различий в мировидении людей и практиках человеческого бытия, увеличивает возможности кооперации и сотрудничества между людьми (или свободы выбора в них), способствует личному росту человека и его трансформации, стимулирует толерантность и уважение друг к другу» [19. С. 17].

Следует также обратить внимание на выделение трех уровней межкультурного диалога: «It (Intercultural dialogue) operates at all levels – within societies, between the societies of Europe and between Europe and the wider world» [19. Р. 10–11].

Однако если проанализировать данные общеевропейского отчета [43], в большей степени в практике межкультурного образования Европы присутствует первый из трех уровней (обозначенный выше), сфокусированный на межкультурном взаимопонимании между традиционной культурой стран и культурами, привнесенными иммиграционными слоями в конкретную страну.

С помощью термина «intercultural dialogue» происходит как бы снятие западноевропейского терминологического противопоставления между поликультурным и межкультурным образованием. Фактически первый уровень межкультурного диалога соотносится с традиционной интерпретацией западноевропейского понятия «multicultural education» (поликультурное образование), в то время как его второй и третьей уровни – с общеевропейским «intercultural education» (межкультурное образование). Они различны по степени ориентации на развитие у индивида поликультурности как жизненной позиции, но в общеевропейском документе [19] теперь рассматриваются с единых концептуальных позиций.

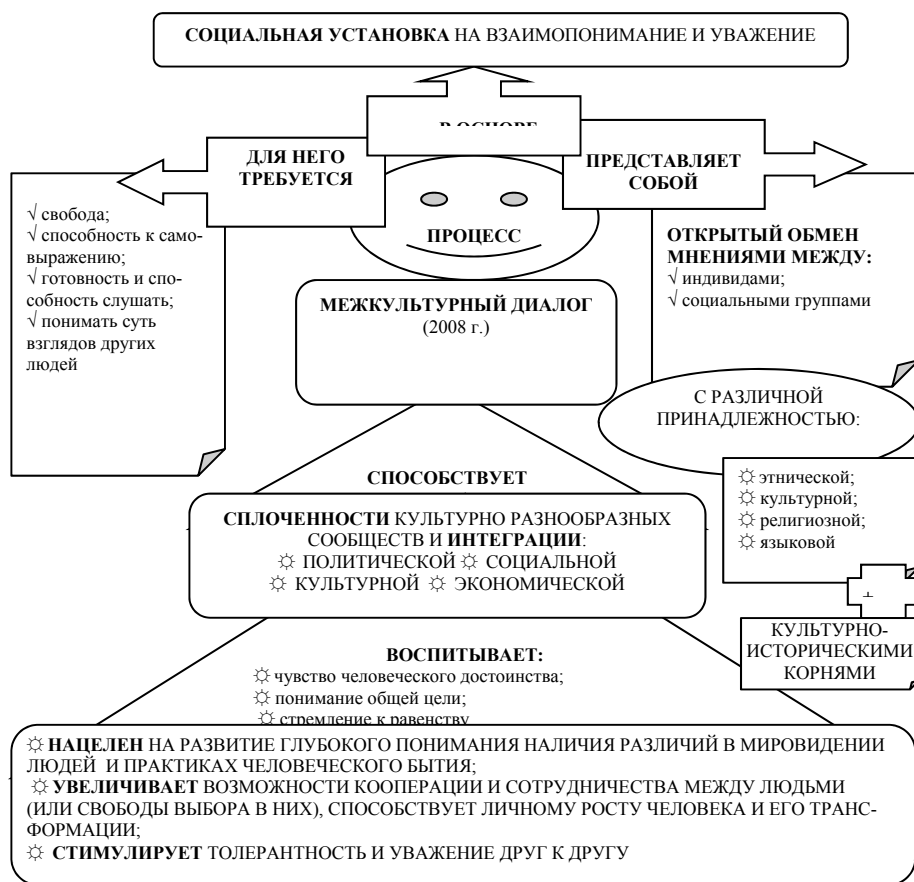


Схема 2. Межкультурный диалог

Отметим, что идея о межкультурном диалоге как основе современного образования (в том числе и языкового образования) заняла приоритетное положение в европейской педагогике только в XXI в. Между тем в России уже с начала 1990-х гг. стали интенсивно развиваться и материализоваться идеи¹ обучения разным предметам в контексте диалога культур и цивилизаций в российском образовании [3, 4, 44], в частности, это касается учебной литературы по иностранным языкам, разработанной в контексте социокультурного подхода [3, 4] к обучению языкам международного общения.

Принцип обучения иностранным языкам в контексте диалога культур был провозглашен гораздо раньше в российской педагогике [3, 4, 45], чем принципы межкультурного диалога и плюрилингвизма, обозначенные в современных общеевропейских документах [9, 19]. А целый ряд задач по подготовке к межкультурному диалогу второго и третьего уровня нашел решения не только в теории, но и в практике рос-

сийского языкового образования² начиная с 1995 г. Эти образовательные инновации были прежде всего стимулированы философским осмыслением М.С. Каганом типов взаимодействия между представителями различных культур в рамках философской оппозиции «диалог культур – не-диалог культур» [46].

При этом российский вариант образования с поликультурной составляющей в рамках социокультурного подхода никогда не замыкался только на европейской направленности, а строился и строится по принципу расширяющегося круга континентальных культур в движении к мировому культурному наследию [3, 4, 6].

Вместе с тем в России XXI в. вопросы подготовки к межкультурному общению в школе и вузе, безусловно, требуют уточнения, а порой и пересмотра целей, содержания, системы и моделей языкового образования, которые до недавнего времени казались безупречными. Явно требуется перенос акцента на создание моделей именно соизучения всех дидактически сопряженных языков и культур (культур родного и неродного языков), при обучении которым обеспечивается соотносимость психолого-педагогических и методических принципов. Например, в языковой педагогике с поликультурной доминантой должно иметь место коммуникативно-ориентированное и культуроведчески-маркированное изучение и русского языка как родного, и титульных языков республик РФ, а не только иностранных.

Естественно, что учебное моделирование билингвального / трилингвального межкультурного общения требует, прежде всего, дидактической соотносимости в определении целей каждого из соизучаемых языков в школе и вузе (определяющих общую стратегию подготовки к межкультурному общению) и их описание в терминах всех компонентов коммуникативной компетенции, чтобы снять целый ряд неоправданных противоречий между методиками обучения неродным и родным языкам, мешающих полноценному развитию коммуникативной культуры обучаемых средствами *всех* соизучаемых языков.

Первая попытка на государственном уровне снять хотя бы частично некоторые противоречия подобного рода была осуществлена в российских государственных стандартах по иностранному и русскому языкам в 2004 г. На основе *дидактического* соглашения в обоих случаях одна из целей изучения языка в школе описывалась в терминах «компетенции» [48, 49]. При описании русского языка использовались такие компоненты коммуникативной компетенции, как языковая и языковедческая, речевая, а также культуроведческая [49].

При описании иностранного языка как учебного предмета в центре внимания была также коммуникативная компетенция с включением языковой / лингвистической, речевой, социокультурной, компенсаторной, самообразовательной и информационно-коммуникационной.

Стратегия коммуникативного развития обучающихся рассматривалась в тесном взаимодействии со стратегиями их развития и воспитания в плане подготовки к межкультурному сотрудничеству в современном мире. И хотя не было достигнуто полного терминологического соглашения, тем не менее, ориентации на коммуникативно- и культуроведчески-ориентированное языковое образование были признаны дидактическими доминантами как при изучении иностранных языков, так и при изучении родного (русского) языка.

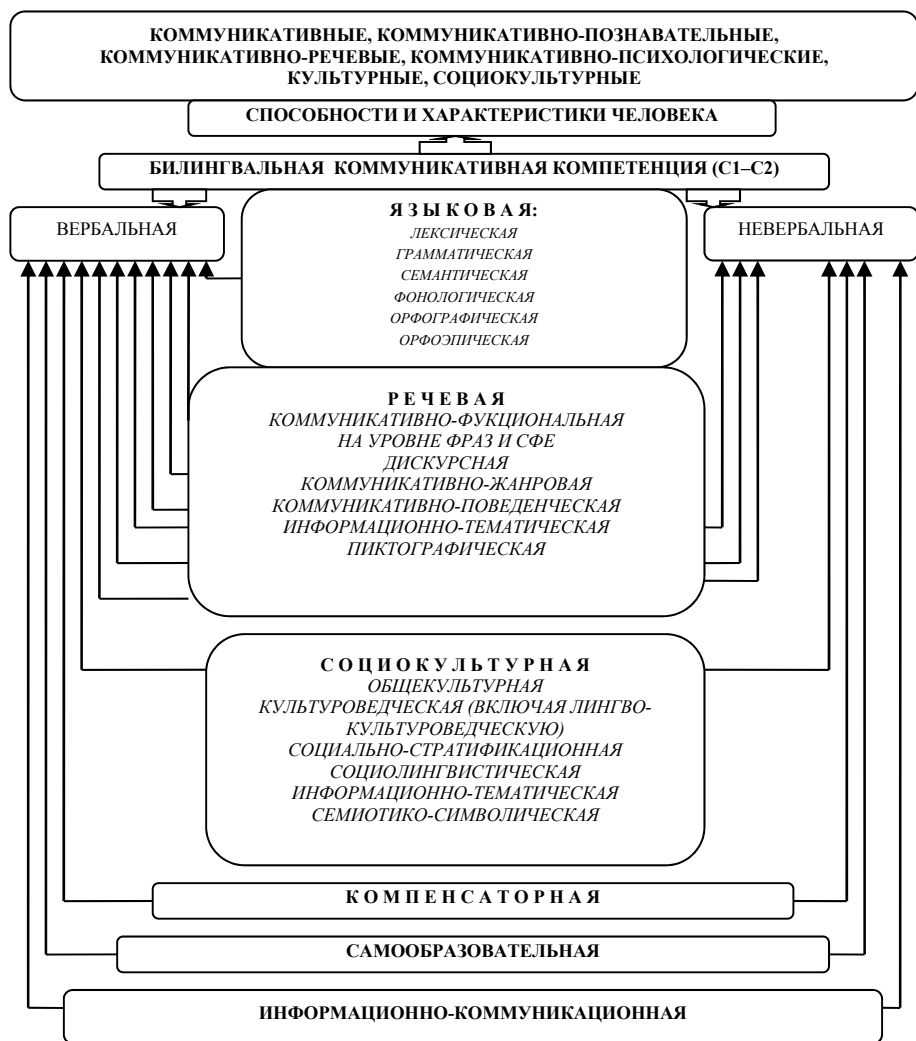


Схема 3. Билингвальная коммуникативная компетенция от уровня C1 к уровню C2

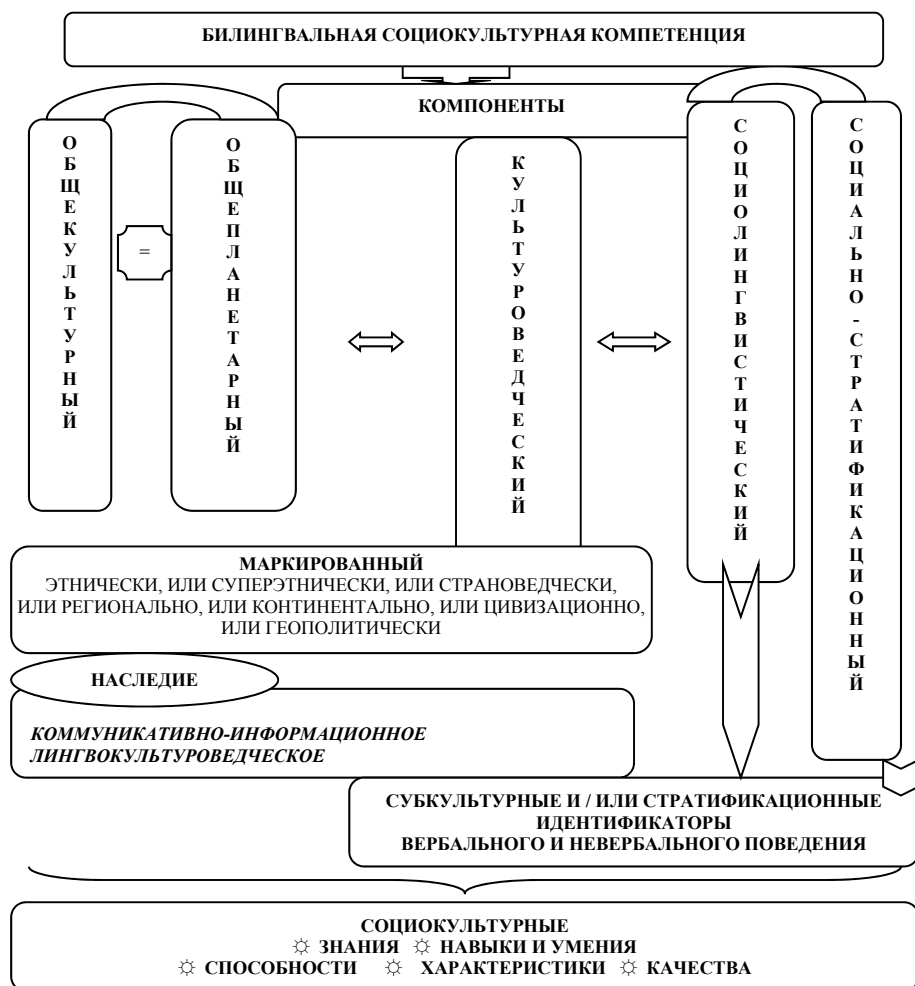


Схема 4. Компоненты билингвальной социокультурной компетенции

Говоря о вузовском специальном образовании, следует заметить, что в дидактическом плане компонентный состав коммуникативной билингвальной компетенции, естественно, является еще более сложным, чем школьный вариант. В схеме 3 дается обобщенное описание билингвальной коммуникативной компетенции в движении от общеевропейского уровня C1 к уровню C2 (об общеевропейских уровнях владения коммуникативной компетенцией см. [9]), которая может выступать одной из целей межкультурной подготовки студента в языковом вузе, каждый из компонентов которой детализируется с учетом профессионально-профильной подготовки студентов в конкретном типе вуза.

Говоря о поликультурной коммуникативной подготовке в вузе, не следует забывать, что имеется в виду подготовка к межкультурному взаимодействию как с носителями, так и неносителями языка, а также как на неродном, так и родном языках, последним почему-то несколько пренебрегают в языковом образовании.

Не останавливаясь на языковой и речевой компетенциях, которые достаточно детально изучены и описаны в методической литературе, перейдем к билингвальной социокультурной компетенции (см. схемы 3 и 4), владение которой столь существенно для любого межкультурного взаимодействия.

Владение билингвальной социокультурной компетенцией (начиная с общеевропейского уровня B2 владения коммуникативно-речевой компетенцией – пороговый продвинутый уровень), позволяет человеку:

- **ориентироваться** в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды и социокультурных характеристиках людей, с которыми он общается;

- **прогнозировать** возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения;

- **адаптироваться** к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости в инокультурной среде, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни;

- **выступать в роли культурного посредника (минимально), субъекта диалога культур (максимально)** во время взаимодействия своих соотечественников с представителями других культурно-языковых сообществ;

- **использовать** социокультурные знания, умения и способности при сотрудничестве с представителями других культурно-языковых сообществ.

Она также создает основу:

- для **осуществления самостоятельного изучения** других стран, народов, культурных сообществ и реализации своих личных познавательных и информационных потребностей и интересов;

- **овладения эффективными приемами и способами представления родной культуры** в инокультурной / иноязычной среде;

- **социокультурного самообразования** в любых других, ранее не изучаемых сферах коммуникации (исходя из потребностей индивида);

- **развития новых разновидностей** социокультурной компетенции, например профессионально-профильного характера;

- **работы** с ресурсами Интернет и общения с людьми в глобальной сети, носителями и неносителями изучаемых языков.

Социокультурная компетенция (как любой другой компонент коммуникативной компетенции) может быть различного уровня. Однако до последнего времени предметом многоуровневого описания были,

в основном, языковая и речевая компетенции [10–12, 35]. В то же время не существует ее общеевропейского многоуровневого описания, а только российский вариант четырехуровневого описания этого компонента в учебных целях [50]. Между тем решение вопросов стандартизации языкового образования с поликультурной составляющей вряд ли возможно без ясного представления уровней культурного развития индивида средствами соизучаемых языков в процессе движения от одной ступени образования к другой, от монолингвальной к билингвальной социокультурной компетенции, а затем и поликультурной компетентности.

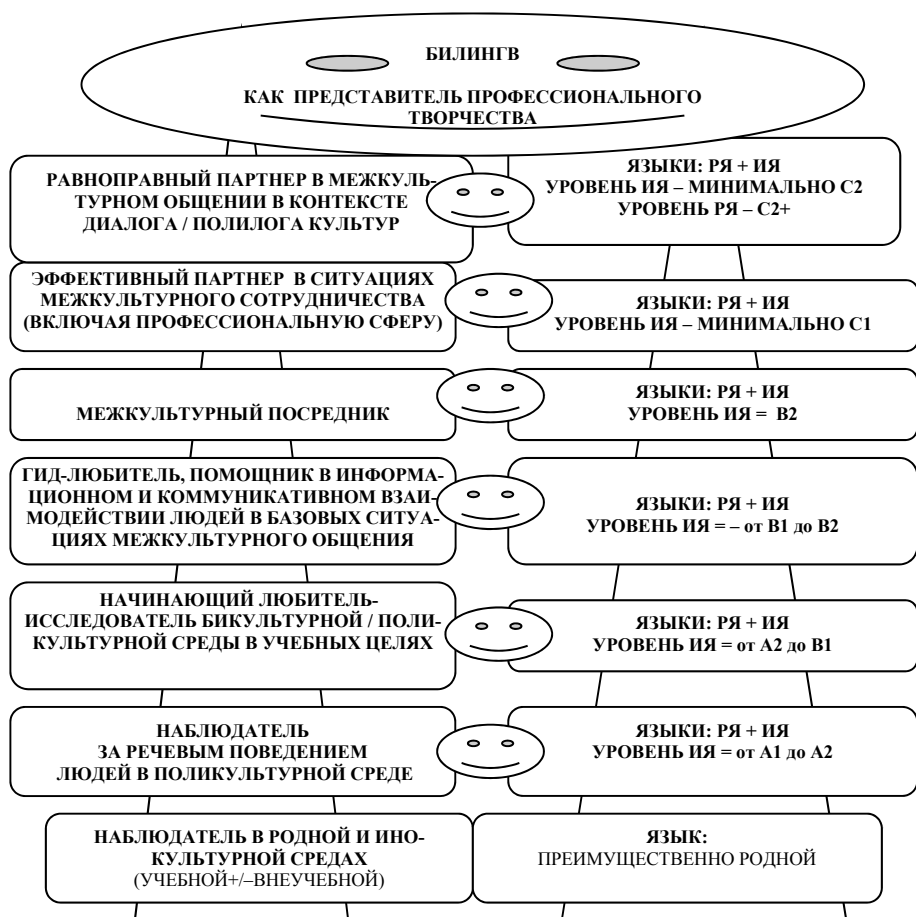


Схема 5. Соотносимость социальных ролей межкультурного плана и общеевропейских уровней владения русским языком (РЯ) и иностранным языком (ИЯ)

Представляется не менее возможным также выделить несколько уровней культурного развития человека, вовлеченного в билингвальное

образование с поликультурной составляющей. Предполагается, что эти уровни выделяются, исходя из: а) уровня владения родным и неродным языком (в том числе и иностранным), ориентируясь на общеевропейскую шкалу уровней владения коммуникативной компетенцией [9]; б) социальной роли, которую он способен выполнять в обществе (при конкретном уровне владения соизучаемыми языками).

Схема 5 показывает, что возможность эффективно выполнять социальную роль культурного посредника у человека появляется преимущественно при владении билингвальной коммуникативной компетенцией на общеевропейском уровне не ниже В2 (пороговый продвинутый уровень) по общеевропейской шкале [9]. Для того чтобы человек был в состоянии ее качественно выполнять, ему необходимо преодолеть путь от монологического наблюдателя к бикультурному, затем к исследователю-любителю и гиду по культурным пространствам соизучаемых языков. Требуется также несколько ступеней в культурном развитии индивида, уже способного исполнять роль культурного посредника, прежде чем он достигнет уровня билингва, который может достойно выполнять роль субъекта диалога культур в поликультурной среде. Каждая из этих социальных ролей может быть также описана в терминах всех компонентов коммуникативной компетенции с той долей детализации, которая дидактически значима при межкультурной подготовке в конкретном дидактическом контексте и с ориентацией на профессиограмму среднего или высшего профессионального образования.

Попутно заметим, что *поликультурная* компетенция является одним из частных случаев социокультурной компетенции, которая может быть монологической и / или билингвальной / трилингвальной, в качестве ее составляющих, с одной стороны, входит общекультурная компетенция, с другой – культуроведческая и / или лингвокультуроведческая (в зависимости от уровня языкового образования), социально-стратификационная и социолингвистическая, которые этнически, страноведчески, регионально, континентально, цивилизационно или даже геополитически маркированы.

Современное межкультурное общение интенсивно расширяется внутри и между континентами в результате:

- международной кооперации культурно-языковых сообществ и их представителей в поиске решений глобальных вызовов XXI в.;
- позитивного развития современных цивилизаций, расширения образовательных возможностей, защиты гуманитарных прав человека (где бы он не находился);
- реализации профессиональных и других интересов в наиболее полной мере в целях культурного развития и поликультурного обога-

щения и защиты культурного наследия человечества (в том числе и от культурного вандализма и т.п.).

Поликультурная модель образования в рамках социокультурного подхода строится на следующих принципах:

- принцип культурной и языковой междисциплинарной взаимодополняемости учебного общения на каждом из языков в процессе формирования всех компонентов коммуникативной компетенции и развития общей культуры человека, а также профессионально значимых разновидностей культуры;

- принцип учета динамики коммуникативного развития личности человека в системе языкового образования и самообразования как на русском, так и иностранном(ных) языках;

- принцип ориентации на поуровневое билингвальное развитие индивида с учетом его коммуникативно-речевых потребностей и возможностей, а также особенностей социокультурного контекста соизучения русского и иностранных языков в России;

- принцип обеспечения условий для речевого творчества на каждом из соизучаемых языков (в том числе в переводческой практике);

- принцип систематического использования учащимися / студентами приобретенных знаний и умений в их практической деятельности (в образовательной и профессиональной трудовой деятельности), а также в ситуациях современного непосредственного и опосредованного межкультурного взаимодействия (в том числе и в виртуальной Интернет-среде);

- принцип соизучения языков в контексте диалога культур и цивилизаций с ориентацией на постепенное и методически оправданное расширение круга культур, которые дидактически задействованы в учебном процессе (от этнических, суперэтнических, стратификационных субкультур человека к региональным, континентальным и мировой культуре);

- принцип дидактической культуросообразности;

- принцип создания адекватной лингводидактической основы соизучения языков с учетом социокультурных и лингвокультурных факторов их развития, существования и функционирования в обществе;

- принцип гуманистической и миротворческой направленности педагогического общения при соизучении языков и культур;

- принцип интенсивного и дидактически приемлемого использования межкультурного потенциала Интернет-ресурсов.

Однако помимо целого ряда позитивных тенденций в развитии языкового образования в мире нельзя не обратить внимание на некоторые тенденции негативного плана, например, такие как:

- а) культурно-языковая экспансия в образовательной среде и «пиаризация» языкового образования (издательская пиаризация и / или административно-номенклатурная) [5, 26, 42];

б) доминирование скрытой языковой политики над языковой политикой, официально обозначенной в наднациональных и национальных образовательных документах [5];

в) гипертрофическая «англолизация» языкового образования (т.е. скрытый уход в нем от языкового плюрализма) как одно из проявлений лингвистического империализма [26, 42];

г) рост некачественной учебной, учебно-методической и методической продукции, в том числе с негативными социализирующими свойствами [4];

д) развитие культурного империализма [42], стимулирующего кросс-культурные и культурно-политические конфликты;

е) информационно-коммуникационный вандализм;

ё) информационно-коммуникационное подавление творческого потенциала индивида, в том числе и в образовательной среде.

К сожалению, явлениями подобного рода не исчерпывается этот перечень негативных тенденций в существующем языковом образовании. Если не противостоять данным тенденциям как в научном, так и практическом планах, то влияние многих позитивных тенденций в языковой педагогике может значительно сузиться при подготовке индивида к коммуникативному, интеллектуальному и поликультурному саморазвитию в обществе и в профессии. Особенно часто это происходит в том случае, если мировые тенденции в языковой педагогике не получают адекватного осмысления, а также игнорируются национальные образовательные приоритеты и ценности в языковой политике и языковом образовании конкретной страны.

Примечания

¹ Сама идея о необходимости построения дидактической модели обучения языкам, ориентированной на подготовку к межкультурному общению, возникала время от времени в методике обучения неродным или иностранным языкам в разных странах [45, 47], однако длительное время не была детально осмысленна, пока не появились в методике обучения неродным / иностранным языкам реальные культуроведчески-ориентированные подходы к соизучению языков и культур и они не были реализованы в практике обучения иностранных языков.

² Это нашло, например, воплощение в учебных программах по английскому языку для 2–11-х классов, учебно-методических комплексах для 8–11-х классов с углубленным изучением английского языка, которые были разработаны в рамках социокультурного подхода, в практике обучения иностранным языкам в гимназиях, лицеях и школах с углубленным изучением английского языка.

Литература

1. *Кожаневска-Берчинска И.* Мосты культуры: Диалог поляков и русских. Минск : Экономпресс, 2006.

2. **Концепция** духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, В.А. Тишков. М. : Просвещение, 2008.
3. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высшая школа ; Амскорт интернэшнл, 1991.
4. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
5. **Сафонова В.В.** Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 22–32.
6. **Сафонова В.В., Россинская А.Н.** Коммуникативно-речевая, культуроведческая и когнитивная направленность процесса стандартизации языкового образования в России, США и Канаде // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. Вып. 2. С. 137–156.
7. **Современные** языки в моей жизни : материалы для самооценки уровня владения иностранными языками в 8–11-х классах школ с углубленным изучением английского языка. М. : Еврошкола, 2001.
8. **Byram M., Fleming M.** Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge : CUP, 1998.
9. **Common** European Framework of Reference : Learning, teaching, assessment. Cambridge : CUP, 2001.
10. **Corbett J.** An Intercultural Approach to English Language Teaching (Languages for Intercultural Communication and Education). Clevedon, Philadelphia, Adelaide : Multilingual Matters Ltd., 2003.
11. **Ek J.A. van, Trim J.L.M.** Threshold. 1990. Cambridge : CUP, 1998.
12. **Ek J.A. van, Trim J.L.M.** Waystage. 1990. Cambridge : CUP, 1998.
13. **Intercultural** dialogue as a political priority of the Council of Europe: Strasbourg. URL: <http://www.reor.org>
14. **Language** Learning in Intercultural Perspective / ed. by M. Byram, M. Fleming. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 242–254.
15. **Lucena C.A., Steffen G.T., Vieira J.R.** Language Awareness: A Plurilingual Approach To Foreign Languages // Revista Intercâmbio. 2008. Vol. XVII. P. 83–92.
16. **Neuner G.** Developing Synergies in Learning Foreign Languages – implications for the plurilingual curriculum. 2008. URL: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/NEUNER-Amsterdam.doc>
17. **Standards** for Foreign Language Learning. N.Y. : National Standards in Foreign Language Education Project, 1996.
18. **The Common** Curriculum Framework for International Languages (Kanada). URL: http://www.sasked.gov.sk.ca/branches/curr/evergreen/international_languages.shtml
19. **White** Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity» Launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), Council of Europe, F-67075 Strasbourg Cedex June 2008. URL: <http://www.coe.int/dialogue>
20. **Воробьев В.В.** Лингвокультурология (теория и методы). М. : Изд-во РУДН, 1997.
21. **Концепция** федеральных государственных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования ; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. М. : Просвещение, 2008.
22. **Примерные** программы по учебным предметам. Иностранный язык. 5–9-е классы. М. : Просвещение, 2010.
23. **Примерные** программы основного общего образования. Иностранный язык. М. : Просвещение, 2010.
24. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004.
25. **Ek J.A. van, Trim J.L.M.** Vantage. Cambridge : CUP, 2001.

26. **Neuner G.** The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. Strasbourg : Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC-LANG (94) 2, 1994.
27. **Canagarajah A.S.** Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching. Oxford : OUP, 2003.
28. **Плужник И.Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки. М., 2003.
29. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003.
30. **Харченко Л.И.** Этнокультурные и социолингвистические факторы в обучении русскому языку как иностранному : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1997.
31. **Barro A., Grimm H.** Integrating language learning and cultural studies: an ethnographic approach to the year abroad // Integrating New Approaches: The Teaching of French in Higher Education / ed. by J.A. Coleman, A. Rouxville. London : AFLS/CILT, 1993. P. 147–164.
32. **Beacco J.-Cl., Byram M.** Guide for the Development of Language Education Policies in Europe from Linguistic Diversity to plurilingual Education. GUIDE. Strasbourg : Language Policy Division, Council of Europe, 2003.
33. **Biber D.** Cross-cultural approaches to literacy // Language in Society. 1995. № 24 (3). P. 447–451.
34. **Brady A., Shinohara Y.** Principles and activities for a transcultural approach to additional language learning // System. 2000. Vol. 28, is. 2. P. 305–322.
35. **Casse P.** Training for the multicultural manager. A practical and cross-cultural approach to the management of people. Washington, D.C. : Society for Intercultural Education, Training, and Research, 1982.
36. **Holliday A.** Appropriate Methodology and Social Context. Cambridge : CUP, 1994.
37. **Lustig M., Koester J.** Intercultural Competence: Interpersonal Communication across Cultures. N.Y. : HarperCollins, 1993.
38. **Meyer M.** Developing transcultural competence: Case studies of advanced language learners // Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education / ed. by D. Buttjes, M. Byram. Clevedon : Multilingual Matters, 1991. P. 136–158.
39. **Said E.W.** Culture Imperialism. London : Vintage Books, 1993.
40. **The cultural** dimensions of global change. An anthropological approach. P. : UNESCO Publication, 1996.
41. **Tiedt P., Tiedt I.** Multicultural Teaching: A Handbook of Activities, Information, and Resources. Boston, New York, San Francisco, Mexico City, Montreal, Toronto, London, Madrid, Munich, Paris, Hong Kong, Singapore, Tokyo, Cape Town, Sydney : Pearson, 1979.
42. **Phillipson R.** Linguistic Imperialism. 6th impression. Oxford : OUP, 2003.
43. **Sharing** Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe. Study for the European Commission: Report: An ERICarts Study for the European Commission. 2008. Sharing Intercultural Dialogue Europe. URL: <http://www.interculturaldialogue.eu/web/index.php>
44. **Школа** диалога культур: Идеи. Опыт. Перспективы / под общ. ред. В.С. Библера. Кемерово : АЛЭФ, 1993.
45. **Дешериева Ю.Ю.** К вопросу о создании теории межкультурной коммуникации (диалога культур) в учебных целях: аспекты экспериментального исследования // Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания : тез. докл. и сообщений. М. : Рус. яз., 1990. С. 42–43.
46. **Kagan M.C.** Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988.

47. **Prosser M.H.** The cultural dialogue. An introduction to intercultural communication. Boston : Houghton Mifflin, 1978.
48. **Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования. Ч. 1 : Начальное общее образование. Основное общее образование. М. : Министерство образования Российской Федерации, 2004.
49. **Федеральный** компонент государственного стандарта среднего (полного) образования. М. : Министерство образования Российской Федерации, 2004. Ч. 2.
50. **Иностранные** языки в моей жизни : материалы для самооценки уровня владения иностранными языками в 8–11-х классах школ с углубленным изучением английского языка) / В.В. Сафонова, Е.Н. Гром, Л.Г. Кузьмина, Е.В. Смирнова, Н.А. Юрлова. М. : Еврошкола, 2001.

CO-LEARNING OF LANGUAGES AND CULTURES IN THE MIRROR OF WORLD TENDENCIES IN DEVELOPING MODERN LANGUAGE EDUCATION

Safonova V.V. Moscow State University (Moscow, Russian Federation). E-mail: euroschool@mail.ru

Key words: language education; language pedagogy; intercultural dialogue, dialogue of cultures and civilizations; multiculturalism; bilingual communicative competence; sociocultural approach; bilingual sociocultural competence; cultural mediator; cultural guide; the subject of the dialogue of cultures; cultural and language expansion.

The article focuses on a number of questions facing the 21st century language education owing to new sociocultural changes in human communication, interaction, and co-operation (including the Internet-based multicultural communication and co-operation). The author discusses major ways and principles of developing the individual as a successful bilingual or trilingual communicator in the modern multicultural environment and she gives an insight into multiculturally-oriented language pedagogy in the context of sociocultural approach to the development of language learners' communicative, cognitive, and multicultural powers through their co-learning of the mother tongue and foreign / second languages. The special attention is given to the interpretation of such terms as «multiculturally-oriented language pedagogy», «multicultural education», «intercultural education», «intercultural dialogue», «intercultural communication», «languages teaching in the context of the dialogue of cultures and civilisations», «multilevelled co-teaching and co-learning of languages and cultures». The author outlines not only the positive tendencies in developing modern language education, she also draws the reader's attention to some negative tendencies in educational environments that may destroy educationalists efforts of developing appropriate theoretical basis and language practices aiming at learners' cultural and intercultural development.