

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ И КУЛЬТУРЕ

П.В. Сысоев

Работа посвящена описанию теоретических основ реализации коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре. В ней автор а) аргументирует актуальность исследования; б) определяет ключевые понятия работы, к которым относятся «этнография», «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция», «коммуникативно-этнографический подход»; в) описывает содержание обучения межкультурной компетенции; г) определяет методы реализации коммуникативно-этнографического подхода к обучению языку и культуре; д) выделяет характеристики коммуникативно-этнографического подхода на современном этапе; е) разрабатывает положения данного подхода.

Ключевые слова: коммуникативно-этнографический подход; межкультурная компетенция; коммуникативный метод; методы проблемного обучения иностранному языку.

Актуальность. Увеличение международных контактов в сферах образования и туризма с каждым годом позволяет все большему и большему числу российских учащихся и студентов выезжать за рубеж. Погружение в аутентичную социокультурную и языковую среду обладает огромным дидактическим и методическим потенциалом, который может и должен быть использован в полном объеме обучающимися для продолжения их языкового и социокультурного образования. Следует заметить, что реализуемые в настоящее время в российской системе общего среднего и высшего профессионального образования социокультурный, поликультурный и коммуникативно-когнитивный подходы ориентированы на системное обучение иностранному языку и культуре страны ИЯ учащихся и студентов вне культурной и языковой среды [1–9].

Разработанный в 90-е гг. XX в. М. Байрамом и его коллегами этнографический подход ориентирован специально на изучение культуры страны изучаемого языка в условиях иммерсии [10, 11]. Однако анализ ряда работ авторов, посвященных реализации данного подхода на практике, свидетельствует о том, что процесс обучения сводится к изучению определенных, в некоторых случаях дискретных, фактов или реалий культуры [12]. При этом нередко в качестве методического решения используется кейс-метод. В таком виде этнографический подход не позволяет обучающимся сформировать целостное представление о культуре страны изучаемого языка, а лишь раскрывает особенности ее

культуры по конкретным освещаемым аспектам. Очевидно, что на современном этапе развития общества в целом и методики обучения иностранным языкам в частности изучение фактов культуры без рассмотрения их во взаимосвязи с историческим и социальным контекстами явно не достаточно как в дидактическом и методическом, так и в социокультурном планах, равно как и обучение иностранному языку невозможно рассматривать в разрыве от обучения культуре. Погружение в культурную и языковую среду страны изучаемого языка обладает значительным дидактическим потенциалом для обогащения современного социокультурного образования. В этой связи наблюдается потребность в расширении и корректировке положений этнографического подхода с тем, чтобы он в полной мере продолжал и обогащал социокультурное образование российских учащихся и студентов в период их пребывания за рубежом.

Определение понятий. Необходимо отметить, что в разных областях научного знания, несмотря на различия в предметах и объектах исследований, не наблюдается существенных различий в трактовках термина «этнография». Рассмотрим некоторые определения и выразим наше понимание термина «этнографический подход» применительно к методике преподавания иностранных языков.

В словаре русского языка «этнография» трактуется как «1. Наука, изучающая этногенез, материальную и духовную культуру, особенности быта какого-нибудь народа (народов). 2. Совокупность всех особенностей быта, нравов, культуры какого-либо народа, народности, местности» [13. С. 770]. Похожее понятийное содержание термина можно встретить во многих других толковых словарях.

Предметом изучения культурологии выступает феномен культуры как исторический и социальный опыт людей, воплощенный в специфических нормах, законах, чертах их деятельности, передающийся от поколения к поколению в виде ценностных ориентиров и идеалов, и интерпретируется в «культурных текстах» философии, религии и искусства [14]. Этнографический подход в культурологии направлен на изучение культуры как суммы ценностей, знаний, обычаев и верований того или иного этноса. Под этносом понимается исторически сложившаяся устойчивая группировка людей, называемая племенем, народностью или нацией. При этом обязательным условием возникновения этноса является общность территории и языка. Культурная общность членов этноса обуславливает единство их психологического склада [15. С. 549]. Представители этноса признают свое единое происхождение, говорят на одном языке, разделяют единую систему ценностей, значений и норм. Именно это сочетание характеристик этноса отличает представителей одного народа от другого. В рамках этнографического подхода ученые *могут* рассматривать взаимовлияние культур разных этносов, прожива-

ющих на конкретной территории, однако эти вопросы будут носить фрагментарный характер, так как в центре внимания будет находиться изучение конкретного, чаще всего доминирующего на данной территории этноса. В этой связи изучение этноса чаще всего носит диахронический характер (изменения и развитие в различные исторические периоды).

Реализация этнографического подхода в культурологии имеет много общего с его реализацией в социологии. Предметом изучения социологии выступает *социальная жизнь общества*, заключающаяся в комплексе социальных явлений, вытекающих из взаимодействия людей, социальных групп и объединений, их социальных связей и социальных отношений. Поэтому в социологии этнографический подход направлен на изучение этноса – общности людей, в основе формирования которой лежит процесс культурной самоидентификации (объединение людей в группы по каким-либо признакам). В центре изучения этноса выступает этническая идентичность, которая в социологии изучается как социальный конструкт [16].

Следует отметить, что ни в одном из определений этнографического подхода в культурологии или социологии эксплицитно не говорится о «погружении» как о неотъемлемом условии реализации данного подхода. Оно представлено имплицитно при описании методов этнографического подхода, которые могут быть реализованы исключительно в изучаемой культурной среде и при непосредственном контакте с ее представителями.

Особый интерес для анализа может представлять учение американского антрополога и социолингвиста Делла Хаймса [17] об «этнографии общения» (*ethnography of communication*), которое он предложил рассматривать в качестве подхода к изучению языковых паттернов в речи представителей языкового сообщества. Работа Д. Хаймса была реакцией на концепцию Н. Хомского об «идеальном говорящем-слушающем», обладающем врожденными знаниями грамматики родного языка (*generative grammar*). Д. Хаймс утверждал, что знание языка – это не только владение грамматическим строем и лексикой, но и наличие представления о социальном и культурном контексте коммуникации, который и будет определять ход и результат общения: «существуют правила употребления, без которых правила грамматики бесполезны» [Там же. С. 278]. Ввиду того, что «употребление» никогда в реальной жизни напрямую не сможет отражать компетенцию (знания) (за исключением несуществующих идеальных условий), данный термин и его дидактическое наполнение, по мысли Д. Хаймса, не могут использоваться в описательной лингвистике.

В противовес концепции Н. Хомского Делл Хаймс ввел понятие «коммуникативная компетенция», под которым предложил понимать

способность использования лингвистической компетенции в различных социальных контекстах. Компетенция является сборным конструктом, включающим в себя как *знания* (knowledge), так и *способность использовать знания* на практике в социальном и культурном контексте (курсив мой. – П.С.) [17. С. 282]. Таким образом, Д. Хаймс преобразовал концепцию Н. Хомского, переместив использование языка из идеальных в реальные социальные условия общения. При этом этнография будет являться действенным методом, позволяющим изучать социальный и культурный контекст использования языка.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (лингвистического, речевого, компенсаторного, социокультурного и учебно-познавательного) и межкультурной компетенции является одной из основных целей обучения иностранному языку на разных этапах обучения наряду с воспитанием и развитием личности обучающегося [3–5]. В этой связи в методике обучения иностранным языкам правомернее говорить о коммуникативно-этнографическом подходе как об *одном из культуроведческих подходов, направленных на изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду*.

Сочетание двух ключевых понятий – «коммуникативный» и «этнографический» – в названии подхода говорит о важности этих двух составляющих. «Коммуникативная» составляющая обозначает одну из основных целей обучения – обучение иностранному языку *как средству общения через общение* с представителями разных стран и культур. «Этнографическая» акцентирует важное условие реализации процесса обучения иностранному языку и культуре – обучающиеся должны находиться в языковой и социокультурной среде и выступать исследователями-этнографами, наблюдающими и изучающими иностранный язык и культуру. Это возможно посредством наблюдения за коммуникативным поведением представителей страны изучаемого языка и общения с ними. Непосредственное погружение в аутентичную языковую и социокультурную среду и контакт с ее представителями – это и есть отличительная особенность данного подхода от других культуроведческих подходов.

Кроме того, в отличие от других областей научного знания, реализация коммуникативно-этнографического подхода в обучении иностранному языку не должна ограничиваться изучением лишь одного этноса, проживающего на территории страны изучаемого языка (например, культуры истэблишмена), хотя в некоторых случаях это может представлять цель исследования. На современном этапе изучения поликультурных сообществ стран родного и изучаемого языков особое значение приобретает знакомство с рядом народов, проживающих на одной территории, и изучение их взаимодействия и взаимовлияния как в диахрониче-

ском, так и синхроническом аспектах. Именно в этом случае у учащихся и студентов смогут сформироваться не ложные стереотипы и обобщения, а представления о поликультурности как норме сосуществования культур в современном поликультурном мире.

Межкультурная компетенция. Коммуникативно-этнографический подход создает дидактические условия для формирования межкультурной компетенции учащихся и студентов, причем в том объеме, в котором по объективным причинам никогда не смогут обеспечить существующие культуроведческие подходы, ориентированные на обучение языку вне языковой среды. Это становится возможным благодаря реальному контакту с представителями разных культур. О важности формирования межкультурной компетенции говорят многие ученые, занимающиеся вопросами соизучения языка и культуры. Одна из первых моделей межкультурной компетенции (применительно к обучению иностранному языку) была представлена известным британским методистом М. Байрамом [18]. В конструкт межкультурной компетенции британский ученый предложил включить пять компонентов:

1. *Отношения*: любознательность и открытость, готовность приостановить сомнение в правдивости других культур и убеждения в своей собственной.

2. *Знания*: а) социальных групп, их продуктов и практики в собственной стране и в стране собеседника; б) общих процессов общественного и индивидуального взаимодействия.

3. *Навыки интерпретации*: способность интерпретировать документ или событие из другой культуры, объяснять это и связывать его с документами из своей собственной.

4. *Навыки овладения информацией и взаимодействия*: способность приобретать новые знания о культуре и культурной практике и способность использовать знания, отношения и навыки с учетом ограничений в режиме реального времени общения и взаимодействия.

5. *Критическая культурная осведомленность / политическое образование*: способность на основе четких критериев критически оценивать родную культуру и культуру страны изучаемого языка (перевод наш. – П.С.) [Там же. С. 9].

Несмотря на широкое распространение данной модели в западной научной литературе, она не лишена спорных моментов и вызывает несколько вопросов. *Во-первых*, содержание знаниевого компонента, на наш взгляд, скорее относится к социокультурной компетенции, т.е. знаниям о социальных и культурных группах стран родного и изучаемого языков, а не к межкультурной. Знаниевый компонент межкультурной компетенции должен включать знания о феномене культуры, о типах взаимоотношений между культурами и т.п., так как все то, что

является универсальным для «взаимодействия культур», никак не привязано к конкретной стране или культуре страны ИЯ.

Во-вторых, навыки интерпретации и критическая оценка неразрывно связаны друг с другом и поэтому должны рассматриваться как единое целое. Способность критической интерпретации (но не критиканства!) является ключевым при сравнении и сопоставлении культур.

В-третьих, формирование навыков овладения информацией о культуре страны изучаемого языка также не является компонентом межкультурной компетенции. Это универсальный навык, который формируется у ученика с момента начала обучения в школе независимо от предмета и традиционно составляет содержание учебно-познавательной компетенции.

Таким образом, в своей модели межкультурной компетенции М. Байраму не удалось выделить и собрать воедино лишь те уникальные компоненты, которые имеют отношение исключительно к взаимодействию между культурами и к способности человека быть посредником между культурами. Включение же некоторых не уникальных и инвариантных, а универсальных компонентов, или компонентов, имеющих также отношение к другим видам компетенций, с одной стороны, вызывает вопрос: почему в модель были включены именно эти, а не другие известные компоненты, которые не менее важны при межкультурном взаимодействии? С другой стороны, компонентный состав модели межкультурной компетенции размывает контуры данного теоретического конструкта, что также имеет негативное значение как для теории, так и для практики.

Вместе с тем диахронический взгляд на концепцию М. Байрама и учения многих его коллег свидетельствуют об отсутствии четких представлений о разных видах компетенций и границах между ними на раннем этапе разработки исследований по межкультурной коммуникации. По мнению ученых, способность взаимодействовать с представителями разных культур может быть достигнута на конкретном культурном материале. Как результат, социокультурный и межкультурный аспекты речевого взаимодействия должны быть взаимосвязаны [19, 20]. Неоспоримой заслугой британского ученого является обращение внимания широкого круга научной общественности к проблемам межкультурного взаимодействия и формирования межкультурной компетенции, которое стимулировало целую серию научных исследований в этой области.

Говоря о важности межкультурной составляющей иноязычного общения, К. Крамш ввела термин «межкультурный говорящий» (*intercultural speaker*), который по своему понятийному содержанию сочетает сформированность у человека одновременно двух видов компетенций: иноязычной коммуникативной и межкультурной. К. Крамш подвергла критике многие существующие модели иноязычной коммуникативной

компетенции [21, 22] за их ориентацию на носителя языка как эталона языковой нормы [23].

Следует заметить, что ученые до сих пор не пришли к единому мнению относительно того, представитель какой этнической группы, социального класса, образования, возраста, рода деятельности и т.п. может выступать в качестве «носителя языка». Поэтому вместо того, чтобы стремиться достигнуть компетенцию идеала, очертания которого достаточно зыбки, обучающихся «необходимо научить, как стать «межкультурными говорящими» (intercultural speaker) [24. С. 16, 17]. Под **межкультурным говорящим** ученый предлагает понимать обучающегося, который сохраняет социальную, культурную и языковую идентичность, который в своем коммуникативном поведении полностью не подражает «носителю языка» и который, будучи осведомленным в культуре родной страны и страны изучаемого языка, способен быть неким посредником между двумя культурами.

Отметим, что отчасти данная теория не лишена здравого смысла. К. Крамш обращает внимание ученых и практиков на то, что в методике акцент делается на стремлении достичь совершенства во владении иностранным языком (асpekтами языка и видами речевой деятельности), причем во многих случаях это делается в ущерб другим более важным аспектам профессионального общения. В частности, зачем тратить массу времени на формирование фонетических или грамматических навыков речи, когда на самом деле в большинстве случаев обучающийся не избавится от акцента или грамматических ошибок? Да и в чем смысл выдавать себя за «своего» в стране изучаемого языка? Статус «иностранца» или «говорящего на иностранном языке» дает обучающемуся ряд преимуществ и привилегий: например, право не знать определенных лексических единиц или культурных реалий и т.п. Вместе с тем автор не говорит, до какой степени можно отойти от «языковой нормы» (классического варианта языка, который представлен в учебниках, грамматических справочниках и т.п.). И не приведет ли это к хаосу в использовании языка и, как результат, к частичному или полному непониманию собеседниками друг друга? Не усложнит ли это процесс понимания и общения? Кроме того, когда речь заходит о подготовке специалистов в области обучения иностранному языку (учителей и преподавателей), ориентация на «норму» первостепенна, так как впоследствии современные студенты будут обучать новое поколение этому языку. А если каждый будет отходить от языковой нормы и это будет считаться нормальным, то какой результат будет в итоге?

Безусловно, концепция К. Крамш поднимает важную проблему определения цели обучения иностранному языку и культуры, которая, очевидно, может корректироваться по истечении времени. Тем не менее учение о «межкультурном говорящем» способствовало возникно-

вению в научной литературе нового конструкта – межкультурной коммуникативной компетенции [25, 26]. В соответствии с данным учением межкультурная составляющая пронизывает все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

Безусловно, межкультурная и иноязычная коммуникативная компетенции тесно взаимосвязаны и в некоторых случаях можно говорить о формировании межкультурной коммуникативной компетенции, когда речь заходит о конкретном изучаемом языке и когда уровень владения иностранным языком и умениями межкультурного общения достаточно велик. Однако стремление соединить межкультурную и иноязычную коммуникативную компетенции в единый конструкт нередко приводило к путанице в понятийном содержании терминов, когда межкультурную компетенцию ставят в один ряд с социокультурной и представляют частью иноязычной коммуникативной компетенции [9] или когда межкультурной компетенции приписывают знаниевый компонент социокультурной компетенции (знания истории, традиций и т.п. страны изучаемого языка).

В данном исследовании, не отрицая взаимосвязи между двумя видами компетенций, для дидактических целей мы считаем целесообразным разделить их. Это разделение обусловлено разной природой данных видов компетенций. *Иноязычная коммуникативная компетенция* представляет способность и готовность осуществлять межличностное общение на иностранном языке с представителями разных языковых и культурных сообществ. *Межкультурная компетенция* – это способность личности успешно контактировать с представителями разных культур, с осознанием при этом своей культурной принадлежности.

Таким образом, иноязычная коммуникативная компетенция ограничивается одним конкретным иностранным языком, а межкультурная компетенция в данном ракурсе включает универсальные знания, умения межкультурного общения и отношения независимо от того, с представителями каких культур происходит взаимодействие. Так, по способностям общения с представителями разных стран и культур один человек может обладать межкультурной компетенцией. При этом иноязычная коммуникативная компетенция у него будет сформирована лишь в английском языке, во французском, немецком, японском, китайском и других языках – нет. Подобное разделение межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенции можно встретить в работах других исследователей, занимающихся вопросами формирования межкультурной компетенции и подготовки обучающихся к межкультурному общению [2, 3, 5, 27–34].

Особый интерес для методики обучения иностранному языку представляет диссертационное исследование В.Г. Апалькова [2], в котором автор предложил компонентный состав (содержание обучения)

межкультурной компетенции. Следуя традиционной структуре межкультурной компетенции (знания, умения и отношения), автор уходит от включения элементов социокультурной компетенции (в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся) и высвечивает исключительно отличительные элементы межкультурной компетенции.

В частности, компонент «знания», по мнению В.Г. Апалькова, не должен включать информацию о культуре страны изучаемого языка или непосредственно иностранный язык, как это представлено в работах многих исследователей. Наоборот, компонент «знания» содержит информацию о том, как разные культуры могут взаимодействовать между собой через их представителей. Рамки культуры определяются признаками, объединяющими людей в группы (расовая / этническая принадлежность, социальный класс, гендер, место проживания, религия, язык и т.п.). На основании этого культура не будет ограничиваться рамками политических границ страны. Более того, в рамках одной страны каждый из нас принадлежит к нескольким типам культур в соответствии с объединяющими признаками. Культура также обладает характеристиками, к которым ученые относят следующие: культура динамична, она обладает рамками, культуре можно обучить, ее можно передавать, культура этноцентрична, существует единство всех ее компонентов.

Компонент «умения» состоит из универсальных умений контактировать с представителями разных культур и интерпретировать получаемую информацию, независимо от того, с какой культурой происходит контакт. К умениям межкультурного общения относятся умения инициировать межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты и события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп, разрешать культурные конфликты, находить и определять ситуации межкультурных конфликтов, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей, выступать в качестве представителя родной страны / культуры.

Компонент «отношения» отражает способность личности к открытости, любознательности, толерантности, готовности инициировать общение, выступать в качестве представителя родной культуры, принимать другую культуру и понимать, что в другой культуре могут быть иные ценности и нормы.

Данная модель легла в основу разработки методик формирования межкультурной компетенции учащихся средней общеобразовательной школы (профильный уровень) посредством электронно-почтовой группы (В.Г. Апальков) [28], студентов языкового вуза в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (Н.А. Сушкова) [33] и на основе кейс-метода (В.В. Филонова) [34].

Межкультурную составляющую формирования языковой личности на материале студентов неязыкового вуза выделяет в своем диссертационном исследовании Н.И. Алмазова [27]. Автор утверждает, что целью обучения иностранному языку в вузе является формирование языковой личности, способной эффективно взаимодействовать в контексте иной культуры. В структуре иноязычной коммуникативной компетентности, которой должна обладать языковая личность, особое место занимает межкультурная компетентность, связанная с заполнением культурных лакун и адаптацией коммуникаторов к реалиям новой иноязычной культуры.

Методическая доминанта. Методической доминантой при реализации коммуникативно-этнографического подхода должны выступать, в первую очередь, основные методы этнографии, которым относятся наблюдение, опрос, анкетирование, интервью. Однако для полноценного и системного языкового и социокультурного образования одних методов этнографии явно недостаточно. В зависимости от возраста обучающихся, этапа обучения иностранному языку и уровня их общекультурной подготовки наряду с четырьмя методами этнографии рекомендуется использовать разные виды проблемных культуроведческих заданий. Остановимся подробнее на методической составляющей реализации коммуникативно-этнографического подхода.

Метод наблюдения является одним из действенных методов этнографии, заключающийся в погружении обучающегося в реальную языковую и социокультурную среду, в которой он принимает участие в жизни изучаемого культурного сообщества, наблюдает за коммуникативным поведением его представителей, собирает информацию по изучаемой проблематике, проводит ее анализ и делает выводы.

Анкетирование выступает вторым методом этнографического подхода. Обучающийся-исследователь готовит анкету с вопросами по интересующему его аспекту языка или культуры, предлагает респондентам (представителям языкового и культурного сообщества) ответить на вопросы анкеты, анализирует, классифицирует, обобщает и интерпретирует полученные данные. Анкетирование проводится как очно (при личном участии обучающегося), так и заочно посредством сервисов сети Интернет или электронной почты.

Опрос выступает третьим методом этнографии, направленном на сбор необходимой первичной информации для последующей классификации, обобщения, анализа и интерпретации. Обучающийся сначала создает вопросник по интересующим его аспектам языка или культуры, а затем опрашивает по нему респондентов. Опрос также может быть как очным – при межличностном контакте респондента с интервьюером, так и заочным, когда респонденты отвечают на вопросы посредством сервисов сети Интернет.

Интервью выступает четвертым (наиболее сложным с точки зрения языковой подготовки) методом этнографии, заключающимся в личной беседе обучающегося с представителями языка и культуры. Сначала обучающийся готовит вопросы по интересующей проблеме, а затем беседует по ним с представителями изучаемого сообщества. На основе результатов беседы делаются выводы.

Очевидно, что выбор в пользу того или иного метода этнографии должен осуществляться с учетом возрастных и когнитивных особенностей обучающихся, общего уровня сформированности иноязычной коммуникативной и общекультурной компетенций. В частности, проведение интервью требует сформированности иноязычной коммуникативной компетенции на более высоком уровне, чем анкетирование или опрос. Метод наблюдения может использоваться на любом уровне обучения иностранному языку. С целью системного формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций наряду с описанными методами этнографии необходимо использовать различные виды проблемных культуроведческих заданий.

Проблемные культуроведческие задания достаточно подробно и иллюстративно описаны в работе В.В. Сафоновой [35], которые также были воплощены в учебно-методическом комплексе для 8–11-х классов школ с углубленным изучением английского языка (авторский коллектив под руководством проф. В.В. Сафоновой (1995–2008)). Автор выделяет три типа культуроведческих заданий: а) поисково-игровые; б) познавательно-поисковые; в) познавательно-исследовательские. Поисково-игровые задания направлены на развитие у обучающихся предметной и предметно-ситуативной наблюдательности, мышления, сообразительности, воссоздающего и творческого воображения в процессе формирования и совершенствования речевых умений. Учитывая особенности когнитивного развития и коммуникативных возможностей обучающихся, наиболее эффективным использованием поисково-игровых заданий будет в 3–7-х классах. На более высоком этапе – в старших классах – поисково-игровые задания будут несколько усложнены и перейдут в познавательно-поисковые или познавательно-исследовательские культуроведческие задания. Когнитивные и коммуникативные возможности старшеклассников и студентов вузов позволяют активно использовать при обучении ИЯ познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские культуроведческие задания, культуроведческие коммуникативно-ориентированные ролевые игры и культуроведческие проекты.

Следует заметить, что если в целях обучения иностранному языку между средней общеобразовательной школой и вузом прослеживается определенная преемственность, то и в реализации методов проблемного обучения между школой и вузом также должна прослежи-

ваться преемственность. Заключаться она будет в постоянном усложнении степени проблемности заданий от одного этапа обучения к другому. В частности, на средней и старшей ступенях основного общего образования (8–11-е классы) в соответствии с особенностями когнитивного развития школьников будут использоваться познавательные-поисковые и познавательные-исследовательские культуроведческие задания, ролевые игры, направленные на развитие коммуникативных умений, а также умений осуществлять поиск, отбор материала, его систематизацию, анализ, синтез, представление в виде письменного проекта или презентации [35, 36]. В системе высшего профессионального образования цепочка проблемных видов учебной деятельности студентов должна продолжаться, а степень самостоятельности и проблемности постоянно усиливаться.

В условиях реализации коммуникативно-этнографического подхода к изучению языка и культуры доминирующее место должны занимать проблемные исследовательские задания или проекты, которые реализуются во внеаудиторное время через четыре метода этнографии. Подготовка к наблюдению, анкетированию, опросу и интервью может осуществляться на лабораторных и семинарских занятиях, проблемных лекциях исследовательского характера с использованием индивидуальных и групповых форм работы. Причем чрезвычайно важно, чтобы проблемные культуроведческие задания чередовались с методами этнографии, дополняя друг друга и обогащая языковую, социокультурную и межкультурную практику обучающихся.

В период пребывания в стране изучаемого языка, безусловно, основной акцент в преподавании должен делаться на использовании методов этнографии. Подготовка к реализации данных методов на практике, а также «погружение» обучающихся в контекст языкового или социокультурного вопроса в зависимости от программы их обучения и срока погружения в культурную среду могут проводиться как в стране пребывания, так и в родной стране. На заключительных стадиях использования всех четырех методов этнографии важно, чтобы обучающиеся совместно с преподавателем а) интерпретировали полученные сведения с целью дальнейшего формирования компонентов иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, а также избегали создания ложных представлений и стереотипов об изучаемом культурном сообществе; б) производили культурную рефлексию на родную культуру. Через рефлексию и интерпретацию, как свидетельствуют некоторые эмпирические исследования (П.В. Сысоев) [3–5], обучающиеся смогут прийти к лучшему пониманию себя в качестве культурно-исторических субъектов. Проблемные культуроведческие задания и дополнительные материалы, используемые по результатам этнографических исследований, должны быть направлены на формирование целостного представления об изучаемом аспекте культуры во взаимосвя-

зи с другими аспектами в рамках конкретного исторического, культурного или социального контекстов.

Роль преподавателя при реализации коммуникативно-этнографического подхода заключается в фасилитации процесса обучения. На этапах подготовки к использованию методов этнографии и на заключительном этапе интерпретации данных и рефлексии роль преподавателя, на первый взгляд, будет выражена сильнее. Вся учебно-познавательная деятельность обучающихся с использованием проблемных культуроведческих заданий будет происходить на занятиях в присутствии преподавателя. На этапе же реализации этнографических проектов функция преподавателя будет сводиться к мониторингу учебно-познавательной деятельности обучающихся. Причем это может осуществляться как очно, когда обучающиеся в присутствии преподавателя производят опрос или делают наблюдения, так и заочно, или дистанционно, когда обучающиеся связываются с преподавателем для консультаций по мере реализации этнографического проекта или для поэтапной отчетности.

Характеристики коммуникативно-этнографического подхода на современном этапе. Коммуникативно-этнографический подход обладает рядом характеристик, которые, с одной стороны, отличают его от других культуроведческих подходов, а с другой – показывают дидактический и методический потенциал погружения в языковую и культурную среду с целью изучения иностранного языка и культуры (таблица). Все они должны приниматься во внимание при разработке программ стажировок и учебных материалов по обучению языку и культуре в условиях погружения.

Характеристики коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре

Характеристика	Описание
Индивидуализация и дифференциация обучения	1) учет индивидуальных способностей, интересов и потребностей обучающихся в области языкового и социокультурного образования
Условия погружения	2) погружение обучающихся в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка для выполнения роли исследователей-этнографов, наблюдающих, исследующих и интерпретирующих явления языка и культуры
Методическая доминанта – методы этнографии	3) в качестве методической доминанты выступают основные методы этнографии (наблюдение, опрос, анкетирование, интервью), а также разные виды проблемных культуроведческих заданий: а) поисково-игровые, б) познавательно-поисковые, в) познавательно-исследовательские задания
Контекстное обучение	4) изучение явлений языка и культуры в реальном социальном и культурном контексте в диахроническом или синхроническом аспектах

Окончание табл.

Характеристика	Описание
Коммуникативное обучение	5) исследовательская работа обучающихся на основе методов проблемного обучения подразумевает непосредственное общение на иностранном языке с представителями языка и культуры (принципы речевой направленности и функциональности); 6) постоянная смена используемых методов этнографического исследования, приемов, форм работы, речевых заданий, направленных на овладение иностранным языком и культурой страны изучаемого языка; 7) изменение содержания обучения с учетом индивидуальных потребностей и интересов обучающихся; 8) изучение варьирования речевого высказывания (лексический, грамматический, стилистический и другие аспекты) в зависимости от ситуаций формального и неформального общения
Социокультурное образование	9) изучение систем ценностей, значений и норм разных культурных групп (по территориальным, этническим социальным, религиозным и т.п. признакам) и выделение доминирующих ценностей культурного сообщества на конкретной территории; 10) изучение культуры этноса во взаимосвязи с региональной (континентальной) культурой (например, рассмотрение культуры и образа жизни религиозных общин Амиш во взаимосвязи с англо-саксонской культурой в США) и взаимозависимости от нее; 11) изучение национально-специфических социальных особенностей и особенностей речевого поведения представителей изучаемой культуры; 12) изучение влияния культурной принадлежности (по территориальному, социальному, экономическому, религиозному и другим признакам) на образ и стиль жизни в стране ИЯ; 13) формирование межкультурной компетенции обучающихся
Поликультурное образование	14) изучение палитры культур по конкретному аспекту (социальному, этническому, религиозному и т.п.) страны изучаемого языка; 15) осознание обучающимся себя в качестве представителя родной культуры с многогрупповой принадлежностью (по религиозным, территориальным, социальным, политическим и другим аспектам); 16) использование в обучении заданий на анализ, сравнение и сопоставление полученных данных (языкового, речевого или социокультурного материала) о разных культурных группах при сопоставлении родной и изучаемой культур; 17) рефлексия обучающихся; 18) формирование межкультурной компетенции обучающихся

Характеристики коммуникативно-этнографического подхода, представленные в таблице, свидетельствуют о том, что на современном этапе, благодаря пересмотру дидактических и методических возможностей коммуникативно-этнографического подхода, его задачи значительно детализированы и усложнены по сравнению с задачами, кото-

рые ставились в 90-е гг. XX в. В частности, если первоначальное описание подхода свидетельствовало о его обособленном существовании, то в настоящее время коммуникативно-этнографический подход в дидактическом плане должен продолжать коммуникативно-когнитивный, социокультурный и поликультурный подходы, создавая уникальные условия для изучения иностранного языка и культуры. Кроме того, в современной версии поставленные задачи смогут позволить системно и комплексно сформировать аспекты иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции учащихся и студентов. Анализ предлагаемых характеристик коммуникативно-этнографического подхода свидетельствует о наличии преемственности между подходами, используемыми в России и при погружении в языковую и культурную среду.

Иными словами, коммуникативно-этнографический подход способен решать ряд учебных задач, которые до этого ставились перед коммуникативным методом обучения языку (положения 5–8) (Е.И. Пассов) [37], социокультурным подходом к обучению языкам международного общения (положения 9–13) (В.В. Сафонова) [1, 2] и поликультурным подходом (положения 14–18) (П.В. Сысоев) [3–5]. Все эти положения в своей совокупности создают дидактические условия для формирования межкультурной компетенции обучающихся.

Положения коммуникативно-этнографического подхода. На основе выделенных характеристик можно отдельно обозначить основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре.

1. Коммуникативно-этнографический подход является одним из культуроведческих подходов к обучению иностранному языку и культуре страны изучаемого языка, реализуемым полностью или частично в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка. Он реализуется во взаимодействии с компетентностным, системным, личностно-деятельностным, когнитивно-коммуникативным, социокультурным и поликультурным подходами и ориентирован на дальнейшее развитие, воспитание обучающихся и формирование у них иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции.

2. Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре предполагает системное и контекстное изучение языковых и культурных реалий. Обучающиеся изучают явления языка и культуры в реальном социальном и культурном контексте в диахроническом (наблюдая за изменениями в различные исторические периоды и анализируя причины этих изменений) или синхроническом (изучая взаимодействие и взаимовлияние изучаемых аспектов языка и культуры в ряду подобных) аспектах.

3. Отбор содержания обучения должен производиться на основе следующих методических принципов: дидактической культуросообразности, диалога культур (В.В. Сафонова) [35], культурной вариативности (П.В. Сысоев) [3–4], культурной оппозиции (В.Г. Апальков) [28].

4. Методической доминантой при реализации коммуникативно-этнографического подхода выступают четыре метода этнографии: наблюдение, анкетирование, опрос, интервью. Чередуясь с проблемными культуроведческими заданиями (поисково-игровыми, познавательно-поисковыми, познавательно-исследовательскими), они создают условия для обогащения языковой и культурной практики обучающихся и формирования их иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций.

5. Значительный объем времени при реализации коммуникативно-этнографического подхода в условиях погружения отводится самостоятельной учебной деятельности обучающихся. Это, во-первых, будет способствовать развитию у них умений самостоятельной учебной деятельности для самообразования и «обучения на протяжении всей жизни» (Н.Ф. Коряковцева) [38]. Во-вторых, позволит реализовывать модели обучения по индивидуальным траекториям, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий [39–47].

6. Неотъемлемым этапом при реализации коммуникативно-этнографического подхода выступает рефлексия, позволяющая обучающимся, с одной стороны, сравнить изучаемые аспекты языка и культуры с родным языком и культурой с целью принятия языкового и культурного разнообразия в качестве нормы сосуществования культур в современном поликультурном мире. С другой – выявить успешные моменты собственной познавательной деятельности в процессе использования методов этнографии и выполнения проблемных культуроведческих заданий и моменты, нуждающиеся в дальнейшем совершенствовании.

Примечание

Некоторые российские ученые связывают этнографический подход М. Байрама с его концепцией формирования межкультурной компетенции обучающихся и учением К. Крамш о «межкультурном говорящем» (intercultural speaker). К. Крамш и М. Байрам действительно являются авторами многочисленных работ в области обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка. Однако ни в одной из работ, посвященных этнографическому подходу, М. Байрам не говорит о формировании межкультурной компетенции, равно как и К. Крамш в трудах, посвященных описанию компетенции «межкультурного говорящего», не говорит об этнографическом подходе как о средстве достижения межкультурной компетенции.

Литература

1. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк. ; Амскорт интернэшнл, 1991.
2. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996.
3. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003.
4. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. ... д-ра пед. наук. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2004. 546 с.
5. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2–14.
6. **Шамов А.Н.** Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка) : дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2005.
7. **Щепилова А.В.** Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М. : РАО, 2003.
8. **ФГОС ВПО** по направлению подготовки «Лингвистика». М., 2010.
9. **ФГОС** Основного общего образования. М., 2010.
10. **Byram M., Esarte-Sarries V.** Cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, United Kingdom : Multilingual Matters, 1991.
11. **Byram M., Fleming M.** Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
12. **Barro A., Shirley J., Roberts C.** Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer // Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 76–97.
13. **Словарь** русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой : в 4 т. М. : Рус. яз., 1988. Т. 4.
14. **Драч Г.В.** Культурология. Ростов н/Д., 2012.
15. **Солонина Ю.Н., Казан М.С.** Культурология : учеб. М. : Изд-во Юрайт ; Высшее образование, 2010.
16. **Кистова А.В.** Этнографический метод в социально-гуманитарных исследованиях // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. URL: <http://www.science-education.ru>
17. **Hymes D.** On Communicative Competence // Sociolinguistics. Harmondsworth : Penguin, 1972.
18. **Byram M.** Assessing intercultural competence in language teaching // Sprogforum. 2000. Vol. 6, № 18. P. 8–13.
19. **Savignon S.J., Sysoyev P.V.** Sociocultural strategies for a dialogue of cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86 (4).
20. **Savignon S.J., Sysoyev P.V.** Cultures and comparisons: strategies for learners // Foreign Language Annals. 2005. № 38 (3). P. 357–365.
21. **Canale M., Swain M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1 (1).
22. **Ek van J.A.** Objectives for foreign language learning. Strasbourg : Council of Europe, 1986.
23. **Kramsch C.** Context and culture in language teaching. Oxford : Oxford University Press, 1993.
24. **Kramsch C.** The privilege of the intercultural speaker // Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography. Cambridge : Cambridge University Press, 1998. P. 16–31.
25. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : Каро, 2005.
26. **Byram M.** Teaching and assessing intercultural communicative competence. UK : Multilingual Matters, 1997.

27. **Алмазова Н.И.** Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты. СПб. : Наука, 2003.
28. **Апальков В.Г.** Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008.
29. **Барышников Н.В.** Основы профессиональной межкультурной коммуникации : учеб. М. : Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2013.
30. **Гальскова Н.Д.** Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
31. **Плужник И.Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции в процессе профессиональной подготовки. М., 2003.
32. **Сафонова В.В.** Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М. : Еврошкола, 2004.
33. **Сушкова Н.А.** Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов : ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009.
34. **Филонова В.В.** Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки «Лингвистика») : дис. ... канд. пед. наук. М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
35. **Сафонова В.В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.
36. **Сафонова В.В., Сысоев П.В.** Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7–16.
37. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Рус. яз., 1985.
38. **Коряковцева Н.Ф.** Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2002.
39. **Сысоев П.В.** Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка) : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 1999.
40. **Сысоев П.В.** Индивидуальная траектория обучения: что это такое? // Иностранные языки в школе. 2014. № 3. С. 2–12.
41. **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 5. С. 2–11.
42. **Гураль С.К.** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // Язык и культура. 2008. № 1. С. 14–21.
43. **Гураль С.К. Митчелл П.Дж.** Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // Язык и культура. 2008. № 4. С. 5–10.
44. **Сысоев П.В.** Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189–201.
45. **Сысоев П.В.** Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115–127.
46. **Сысоев П.В.** Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140–152.
47. **Сысоев П.В., Пустовалова О.В.** Развитие речевых умений обучающихся на основе сервиса «Твиттер» // Язык и культура. 2014. № 3 (27). С. 176–186.

THEORETICAL BASICS OF THE COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AND CULTURE

Sysoev P.V. Department of Linguistics and Didactics of Tambov State University, Department of Foreign Languages of the Moscow State Humanitarian University (Moscow, Tambov, Russian Federation).

E-mail: psysoyev@yandex.ru

Abstract. The paper describes theoretical basics of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture. The author a) states the importance of the problem, b) defines key concepts of the research “ethnography”, “communicative competence”, “intercultural competence”, “communicative-ethnographic approach”; c) describes the content of teaching intercultural communication; d) defines methods of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture; e) defines characteristics and positions of this approach.

Keywords: communicative-ethnographic approach; intercultural competence; communicative competence; problem-solving methods of teaching.