

Интеграция родного языка и культуры

в структуру языковой подготовки в вузе: лингводидактический аспект

© 2023

*Ковригина Анна Ивановна**¹, кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры испанского языка

Козлова Анастасия Андреевна, магистрант

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

*E-mail: akovrigina@ffl.msu.ru,
l_ete_indien@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8490-0425>

Аннотация: В структуре языковой подготовки в вузе обращает на себя внимание частое несоблюдение баланса языковых интересов обучающихся в сторону ориентации на освоение особенностей иной лингвокультуры, тогда как родному языку и культуре уделяется недостаточное внимание. Авторы рассматривают теоретические и методологические основы отечественных культуросообразных подходов к преподаванию иностранных языков, обосновывая настоящее исследование необходимостью обучения студентов равноправной межкультурной коммуникации. Для овладения искомым типом профессионального общения, по мнению авторов, необходимо умение быть осознанным носителем своей культуры, переосмыслить свое отношение к культурно-языковым феноменам после соприкосновения с лингвокультурными различиями, быть готовым не только подражать иноязычному собеседнику, адаптируя свой стиль поведения, но и уметь представлять и отстаивать свои национальные интересы и ценности на иностранном языке. Цель работы – представить систему упражнений по интеграции родного для обучаемых культурно-языкового материала и методов базового культурологического сравнительного анализа в занятия по иностранному языку в высших учебных заведениях лингвистического профиля. Предложено выделять четыре этапа работы: когнитивный, аксиологический, концептуальный и поведенческий. Представленная система упражнений являет собой синтез европейского подхода к культуросообразному языковому образованию (воспитание толерантности и уважительного отношения к культурному плюрализму) и отечественных методических разработок (ценность родной культуры, сохранение культурной идентичности). Выполняя подобные задания, студенты научатся принимать мировое культурное разнообразие, адекватно транслировать элементы родной культуры, критически оценивать и осмысливать их в результате сопоставления с фактами иной культуры, а также прогнозировать и предотвращать возможные конфликты и проявления этноцентризма.

Ключевые слова: преподавание иностранного языка; интеграция родного языка; межкультурная коммуникация; культуросообразный подход к преподаванию иностранного языка; лингводидактика; лингвокультура.

Для цитирования: Ковригина А.И., Козлова А.А. Интеграция родного языка и культуры в структуру языковой подготовки в вузе: лингводидактический аспект // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 2. С. 16–22. DOI: 10.18323/2221-5662-2023-2-16-22.

ВВЕДЕНИЕ

На заре своего существования методика обучения межкультурному общению была ориентирована на упрощение процесса социальной адаптации иноязычного и инокультурного индивида в аутентичной среде носителей языка. Рассмотрение способности к коммуникации как основы иноязычного образования приводило к выстраиванию концепций обучения с акцентом на культуру изучаемого языка, нивелируя чувство национальной идентичности учащегося ради воспитания толерантной, гибкой и умеющей адаптироваться личности. Современные социальные и геополитические условия диктуют необходимость внесения коррективов в методику преподавания иностранных языков и культур ввиду изменившихся представлений о сущности межкультурной коммуникации, а также связанными с этим политическими и этическими вопросами [1].

Важно подчеркнуть, что русскоязычные специалисты, вступая в межкультурное общение, находятся в более сложном положении, чем их иностранные коллеги: язык коммуникации во многом определяет усло-

вия ее реализации, что ставит носителей английского языка в более выгодное положение. Кроме того, стремление некоторых участников международного общения к доминированию в языковом и культурном плане, нередко обусловленное ощущением исключительности собственной нации [2], делает иноязычную коммуникацию односторонней и псевдомежкультурной. Это подтверждают исследования наиболее часто практикуемых стратегий культурного доминирования через включение идеологического компонента в учебники иностранного языка с целью глобализации и продвижения определенных социокультурных продуктов и практик [3–5].

В связи с повсеместным использованием национального языка и языковой политики в качестве инструмента «мягкой силы» государства, перед специалистом со знанием иностранных языков встает непростая задача предотвращения попыток культурного доминирования для установления равноправного и равноправного межкультурного общения. основополагающим становится умение воспринимать различия между культурами как норму их взаимодействия, выстраивать

диалог культур с позиции эгалитарности, учитывать особенности не только чужой, но и своей культуры.

С точки зрения отечественной концепции развития иноязычного образования именно культура формирует методологически значимые основания национальной системы образования, определяет ценности и духовные, аксиологические смыслы, подлежащие освоению в процессе обучения и воспитания человека [6]. Стержнем ценностно-смысловой направленности языкового образования выступает формирование индивидуальности, нравственное воспитание и развитие ценностно-смысловой основы жизни [7]. Исходя из этого, цель подлинно коммуникативного обучения иностранным языкам формулируется как «развитие индивидуальности в диалоге культур для ее подготовки к такому диалогу в жизни»¹.

В отечественной и зарубежной лингводидактике существует несколько устоявшихся и сформировавшихся культуросообразных (культуроориентированных) подходов к преподаванию иностранного языка, воплощающих идею обучения языку через культуру и культуре через язык (по формуле Е.И. Пассова²): лингвострановедческий, лингвокультурологический, социокультурный, поликультурный, межкультурный.

Лингвострановедческий подход постулирует идею о том, что язык выступает не только средством коммуникации, но и проводником в мир иной национальной культуры и духовных ценностей, запечатленных в языковых единицах с национально-культурной семантикой. Целью обучения становится знакомство с национальной культурой посредством языка и в процессе овладения им, так как только это делает иностранный язык адекватным средством общения [8]. Вводится важный термин – аккультурация адресата, под которым понимается «не просто запоминание информации о стране, но и формирование позитивного отношения к ней (к стране, к соответствующему народу), причем знания усваиваются не про запас, а для включения их в коммуникативные акты» [8, с. 11].

Доминирующая идея лингвокультурологического подхода к обучению иностранному языку заключается в том, что культура народа осмысливается через его язык, порождая специфическую языковую картину мира нации. Носящая более системный и комплексный характер лингвокультурология позиционирует себя как наука на стыке лингвистики и культурологии и этим отличается от лингвострановедения, выступающего лишь в качестве аспекта обучения иностранному языку. Лингвокультурология занимается описанием фрагментов национальной языковой картины мира, представленных в виде концептов, которые, в свою очередь, выступают в качестве производных национального менталитета. В центре внимания находится языковая личность, вступающая в диалог языков и культур как носитель определенного культурно-ценностного багажа, воплощенного в языковых единицах.

Социокультурный подход к обучению иностранному языку концептуально отличается от других моделей наличием социологической основы и использованием результатов социологических исследований в лингво-

дидактических целях. В работе [9] этот подход описывается как «культуроведческое образование средствами со-изучаемых языков», акцентируя роль иностранного языка как средства вторичной социализации индивида и ориентируя обучающихся на усвоение не только культурных ценностей, но и образа жизни иной нации. Содержание социокультурной компетенции сформировано в первую очередь знанием вербальных (лексических, фразеологических и т. д.) и невербальных (жесты, мимика, типичные модели поведения) единиц, наделенных национально-культурной семантикой, умением адекватно их интерпретировать и корректно употреблять в собственной речи; фоновыми (страноведческими) знаниями о стране изучаемого языка [10]. Важным компонентом социокультурной компетенции является умение осуществлять корректную коммуникативно-прагматическую интерпретацию обладающих модусом высказываний, выступающих в качестве носителей субъективной информации в виде отношения говорящего к высказыванию, а также понимание текстов, обладающих подтекстом, как вместилищ фоновых знаний, соотносимых с фактами культуры. Конечный результат использования социокультурной стратегии обучения иностранному языку состоит в овладении опытом социальной жизни и фоновыми культурологическими знаниями, характерными для носителей языка, систематизации языковых и речевых явлений, находящихся под влиянием данных факторов.

С 90-х годов XX века на Западе наблюдается полное признание идей многоязычия (плюрилингвизма) и поликультурного (плюрикультурного) образования. Деятельность Совета Европы направлена на продвижение стратегии формирования единой базы коммуникативного опыта языковой личности, в которой взаимодействуют и используются все функционально значимые для индивида языки и культуры [11; 12]. Согласно данной концепции личность способна сама создать свою уникальную культурную и языковую идентичность, базирующуюся на опыте общения с представителями разных культур и этносов, полученном в ходе обучения и развития. Отмечается особая значимость воспитания толерантности, широты взглядов, эмпатии и умения строить коммуникацию с представителями разных культур³.

Отечественный подход к трактовке вопроса поликультурности также делает акцент на признании мирового культурного плюрализма, однако считает важным сохранение национальной (региональной) культуры и индивидуальности: «Поликультурное образование предполагает всестороннее овладение культурой собственного народа, что является неперенным условием интеграции в другие культуры» [14, с. 66].

Межкультурно ориентированный (термин Е.Г. Таревой) подход к обучению иностранным языкам органически связан с поликультурным подходом и постулирует неизбежность контакта личности с иностранными, «чужими» культурами в процессе изучения иностранного

¹ Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с. С. 118.

² Там же. С. 9.

³ White Paper on Intercultural Dialogue “Living together as equals in dignity”. Strasbourg, 2008. 61 p. URL: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf.

Competences for Democratic Culture (RFCDC). URL: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/>.

языка, а также необходимость формирования межкультурной компетенции как залога успешного сотрудничества и общения с иноязычными партнерами [15; 16]. Следовательно, процесс воспитания индивида становится более сложным и многогранным, а культура является одной из базовых ценностей воспитания [17]. Родная и познаваемая культуры находятся во взаимозависимом состоянии, которое позволяет осмыслить иную культуру через призму родной, а также переосмыслить свою, опираясь на иную. Именно такое содержание образования делает возможным реализацию подлинного «диалога культур» (термин М.М. Бахтина).

Таким образом, в среде современных теоретиков иноязычного образования отчетливо наметился поворот в сторону интереса к этнокультурной идентичности личности, рассматриваемой через призму плюралистического подхода, признающего факт существования множества уникальных языков и культур, в чем-то различных или тождественных, но не подчиненных друг другу, в отличие от первоначального фокуса исключительно на иной культуре и ее отличиях [18–20].

Осмысление изложенных выше теоретических положений культуросообразных подходов к преподаванию иностранного языка приводит к возникновению ряда вопросов, послуживших основой для проведения данного исследования.

1. Может ли дидактический межкультурный и межязыковой контакт в процессе овладения иностранным языком способствовать осознанию ценности родного языка и культуры?

2. Как научить противостоять стремлению носителей определенной лингвокультуры доказывать ее культурное и нравственное превосходство, элитарность?

3. Возможно ли добиться не только постижения иноязычной культуры, но и переосмысления родной после соприкосновения с культурой иного народа и с лингвокультурными различиями?

4. Как воздействовать на обучающихся, чтобы не допустить переноса собственных культурных и социальных ориентиров на модели поведения представителей другой лингвокультуры?

Цель работы – представить систему упражнений по интеграции родного для обучаемых культурно-языкового материала и методов базового культурологического сравнительного анализа в занятия по иностранному языку в высших учебных заведениях лингвистического профиля.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Данное исследование основано на опыте практической работы по преподаванию испанского языка студентам-лингвистам факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. На первом этапе были подобраны и обобщены отечественные и зарубежные лингвометодические и смежные (философские, психолого-педагогические) научные работы, объединенные идеей культуросообразности иноязычного образования, с целью выделения существующих подходов в языковом образовании, затрагивающих изучение языка и культуры. Методом анализа выделены ключевые аспекты иностранной лингвокультуры, значимые для каждого культууроориентированного подхода. На осно-

ве синтеза релевантных для исследования концептуальных идей о культуросообразном иноязычном образовании разработана система упражнений для студентов языковых специальностей, изучающих испанский язык. Упражнения подготовлены на базовые лексические темы, входящие в практический курс любого иностранного языка, а именно: «Еда», «Профессии», «Традиции и праздники», «Одежда», «Проблемы молодежи». Гибкий дизайн заданий позволяет варьировать их содержание наполнение и использовать в аудитории с уровнем испанского от А2 до С1.

Для формирования у обучающихся искомым личностных качеств, внутренних смысловых структур и, как следствие, необходимых навыков поведения и социального взаимодействия предложено выделять четыре этапа работы с культурно-языковым материалом на занятиях по иностранному языку: когнитивный (знаниевый), аксиологический (ценностный), концептуальный (культурные реалии и концепты) и поведенческий (коммуникативно-деятельностный).

Когнитивный блок включает в себя упражнения, направленные на:

- получение знаний о фактах культуры, реалиях, традициях стран изучаемого языка;
- выявление культурно маркированных лексических единиц иностранного языка;
- ознакомление с нормами употребления и сочетаемости этих лексических единиц;
- сравнение и сопоставление полученных сведений с особенностями и нормами родного языка и родной культуры;
- перевод с родного языка / на родной язык.

В аксиологическом блоке внимание обучающихся акцентируется на ценностных установках, характерных для представителей разных лингвокультур, а также их языковом выражении, если упражнение содержит задание на работу с фразеологизмами. Аксиологический блок включает в себя упражнения, направленные на:

- ознакомление с иноязычным фразеологическим материалом и системой ценностей другой лингвокультуры;
- постижение и интерпретацию содержащегося в них аксиологического компонента (вербализованные ценностные установки, чувства и отношения, социально ценные личные качества, директивы поведения и мировидения);
- сравнение и сопоставление полученных сведений с особенностями родного языка и родной культуры, соотнесение с собственной системой ценностей обучающихся;
- объяснение культурно значимых и языковых фактов с позиции родной культуры представителям иного лингвосоциума и наоборот (медиация).

Концептуальный и поведенческий блоки заданий неразрывно связаны друг с другом, поскольку одновременно с приобретением знаний о культурных реалиях и фрагментах иноязычной картины мира (концептах) обучающийся усваивает и соответствующие нормы поведения, принятые в данном обществе, учится выстраивать коммуникативную деятельность и социальное взаимодействие с иноязычными партнерами с учетом особенностей не только чужой, но и своей культуры. Типология заданий включает в себя упражнения, направленные на:

– ознакомление с фрагментами национальной картины мира (культурными реалиями, концептами), вербализованными средствами иностранного языка;

– сравнение и сопоставление полученных сведений с особенностями родной культуры, вербализованными средствами родного языка;

– выявление совпадающих/несовпадающих фрагментов картины мира, служащих ориентирами социальной и коммуникативной деятельности в родной и иной лингвокультуре (в виде общепринятых норм, правил и моделей поведения, в том числе речевого, для данной культурно-языковой общности);

– обсуждение и проработку возможных нежелательных реакций на непонятное, неловкое или раздражающее поведение партнера по коммуникации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Современные лингвообразовательные стратегии немислимы без учета взаимосвязи культуры и коммуникации. В рамках данного исследования были разработаны четыре блока упражнений, которые позволят создать искомую среду на занятиях по иностранному языку в вузе. Представленные в статье стратегии работы с культурно-языковым материалом могут послужить основой для разработки блоков упражнений на различные лексические темы на испанском и других иностранных языках. Ниже описаны и проиллюстрированы отдельные виды заданий на примере лексической темы «Еда», изучаемой в курсе практического иностранного языка (испанского) в языковых вузах.

Выполняя задания когнитивного блока, обучающиеся получают представление о популярных продуктах питания и традиционной кухне, делают вывод об особенностях климата и сельского хозяйства страны изучаемого языка, а также смогут сопоставить данные факты с реалиями России (ярким представляется пример сравнения традиционных супов славянской и испанской лингвокультур: гаспачо и борща). Для развития навыков и умений работы с информацией задания можно предлагать делать самостоятельно с использованием рекомендованных веб-ресурсов, в формате веб-квеста и т. п.

Перевод представляет обязательную часть работы с лексикой. На первый взгляд очевидный перенос языковых единиц из родного языка в иностранный оказывается невозможен ввиду неполного соответствия как на уровне слова (бутерброд vs. *bocadillo/sándwich*, булочка vs. *bollo/panecillo*), так и на уровне словосочетания (порезать на кусочки vs. *cortar rebanadas* (букв. «резать ломти»)).

Передача неполноэквивалентной лексики средствами другого языка также имеет грамматические особенности: слово «хлеб» в испанском языке, употребляясь во множественном числе, обозначает не несколько предметов, а разные виды хлеба, что несвойственно русскому языку. Предлог «с» в словосочетании «бутерброд с колбасой» передается на испанский язык предлогом “de”.

Безэквивалентная лексика (например, *pan de día*, бутерброд с колбасой) также представляет собой богатый источник культурных феноменов. Такие языковые единицы обладают высокой лингвострановедческой цен-

ностью, отражают специфику национальной культуры и требуют тщательной проработки не только в иноязычной, но и в родной лексической системе.

Ядро аксиологического блока представляет собой устойчивые словосочетания. Идиомы, афоризмы, поговорки являются ярким отражением общественных ориентиров, содержат так называемую «народную оценку жизни» [8], т. е. указание на устойчивый способ интерпретации предметов, явлений, ситуаций, и т. д., представляют собой своеобразные интерпретационные координаты для понимания парадигмы мироустройства. Сопоставляя иноязычные этнокультурные ценности со своей родной культурой, ученики видят в основном неполное соответствие: *mejor es pan duro que ninguno* («съешь и ржаного, коль нет никакого», букв. «лучше иметь черствый хлеб, чем никакой») – в испанской лингвокультуре отсутствует градация престижности хлебулочных изделий; *contigo, pan y cebolla* («с милым рай и в шалаше», букв. «с тобой – и хлеб с луком») – хлеб традиционно ценится в русской лингвокультуре выше, чем в представленном испанском фразеологизме, где хлеб и лук выступают в качестве синонимов простой пищи для бедняков; *con pan y vino se anda el camino* (букв. «с хлебом и вином путь проходит легко») / *con buen pan y buen vino, no te faltarán amigos* (букв. «с хорошим хлебом и вином друзей будет много») («без соли, без хлеба – худая беседа») – в испанских пословицах синонимом гостеприимства выступают хлеб и вино, в русских – хлеб и соль.

В качестве заданий на тренировку медиативных умений можно предложить обучающимся объяснить полностью безэквивалентные пословицы представителем другой лингвокультуры. Так, основным блюдом русской национальной народной кухни была каша, поэтому слово «каша» входит в состав многих фразеологизмов: ши да каша – пища наша; мало каши ел; каши не сваришь. В испанской лингвокультуре сходное значение имеют бобы, являвшиеся пищей для простых крестьян и домашнего скота: *en todas partes cuecen habas* – все мы люди, все человеки (букв. «повсюду готовят бобы»); *son habas contadas* – 1) ясно как дважды два; 2) негусто, раз-два и обчелся (букв. «бобы посчитаны»).

Для иллюстрации заданий концептуального блока приведем следующий пример, релевантный для лексической темы «Еда». Исходя из понимания лингвокультурного концепта как культурно значимого феномена (смысла, образа, понятия), вербализованного средствами языка, очевидно, что концепты отражают разницу в языковой картине мира народов. Соответственно, разные языки по-разному членят семантическое пространство в сознании говорящих на них субъектов. В русском языке используется общее наименование «овощи», которому в испанском соответствуют три лексемы, что затрудняет правильный выбор нужного варианта обучающимися. Необходимо усвоить, что к “*verduras*” обычно относятся листовые овощи, у которых съедобны листья и стебли (шпинат, стеблевой сельдерей), а также овощи зеленого цвета (брокколи, огурцы); к “*legumbres*” относятся стручковые овощи (горошек, фасоль); “*hortalizas*” – это общее наименование для

овощей, растущих на грядках и пригодных в пищу как в сыром, так и в отварном виде.

Крайне важна грамотно выстроенная работа с заданиями поведенческого блока. Обучающиеся должны быть готовы к тому, что в типичных бытовых ситуациях представители других лингвокультур используют порой непривычные модели поведения и коммуникации, что связано со специфическими ценностно-ориентационными установками, традициями, обычаями и системой убеждений о мире (применительно к теме «Еда» это может быть состав блюд, правила работы ресторанов, гастрономические традиции и т. д.). Овладевая социокультурным опытом и знаниями носителей иностранного языка, обучающиеся начинают задумываться о принятых тактиках поведения в родной культуре. На основе анализа и сопоставления полученных данных о двух лингвокультурах будущие участники коммуникации дополняют и расширяют собственный арсенал допустимых действий в родном и инокультурном обществе, учатся позитивно воспринимать и адекватно реагировать на потенциально конфликтное поведение, по возможности предотвращать конфликтные ситуации (конфликт в ресторане по поводу неудобного режима работы, состава блюд и включения их в счет, недопонимание с партнером касательно заказанных блюд).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Вопрос значимости культурологических знаний для иноязычного образования вызывает устойчивый интерес отечественных и зарубежных исследователей. В нашей стране методические исследования вопросов синергии обучения языку и культуре в рамках иноязычного образования привели к разработке пяти основных культуросообразных подходов: лингвострановедческого, лингвокультурологического, социокультурного, поликультурного и межкультурного. Помимо внимания к вопросам взаимодействия языка и культуры, указанные подходы методологически объединены по принципу междисциплинарности, постулируя необходимость взаимодействия лингводидактики со смежными науками: психологией, этнографией, культурологией, социологией [8; 9; 11; 12; 14–16]. В контексте языковой подготовки в вузе интеграция различных сфер гуманитарного знания и создание дискурсивной среды на основе взаимодействия с окружающей средой, сообществом и культурой соответствуют образовательным потребностям студентов лингвистического профиля [13].

В западной традиции межкультурного образования сделан акцент на воспитании толерантности, уважения к мнениям и решениям иноязычных собеседников, а также развитию умения адаптироваться к их образу жизни. Однако подлинная межкультурная коммуникация предполагает общение равных представителей двух и более культур [6], что делает необходимым внедрение родной культуры в занятия по иностранному языку для обучения адекватной передаче ее ценностей и смыслов как системы координат, через которую индивид воспринимает окружающую действительность. Отвечая на основной вопрос исследования, можно констатировать,

что направляемый преподавателем дидактический межкультурный и межъязыковой контакт в процессе овладения иностранным языком может и должен способствовать осознанию обучающимися ценности родного языка и культуры.

Основные проблемы, с которыми авторы столкнулись, исследуя возможности для предъявления родного для обучаемых культурно-языкового материала на занятиях по иностранному языку, – это отсутствие готовой модели обучения для внедрения в образовательный процесс, а также отсутствие адекватной передачи в учебной литературе ценностей родной культуры. В угоду коммуникативности из учебников нередко исключаются задания на перевод, а родная культура и родной язык не принимаются во внимание должным образом, рассматриваясь лишь как источник интерференции или положительного переноса языковой и культурной информации в процессе обучения иностранному языку.

На основе проанализированных методических концепций и приемов организации работы с культурно-языковым материалом была разработана комплексная система упражнений по работе с иноязычной лексикой, фразеологическими единицами, лингвокультурными реалиями и концептами, которая включает перевод, моделирование различных ситуаций социального общения, сравнительно-сопоставительный культурологический анализ и которая может быть положена в основу лингводидактической стратегии подготовки обучающихся языковых специальностей.

Дизайн предлагаемых упражнений подготовлен с целью:

- показать мировое культурное разнообразие и оказать формирующее воздействие на обучаемых с целью формирования у них многополярного мышления и мировоззрения, выходящих за рамки привычной концепции глобализации;

- научить адекватно транслировать свойственные родной культуре ценности, факты, особенности поведения и мировосприятия, критически оценивать и переосмысливать свое отношение к ним в результате соприкосновения с фактами иной культуры;

- научить осознавать и принимать различия между культурами и языковыми картинами мира, избегать проявлений этноцентризма, необдуманного переноса собственных культурно-языковых ориентиров на факты иного языка и культуры;

- прогнозировать и предотвращать возможные конфликты, ситуации отторжения, коммуникативные барьеры в процессе межкультурного общения, в том числе контролировать собственную негативную реакцию на чуждые модели речевого и социального поведения.

Новизна предлагаемой системы упражнений состоит в их триединой направленности на приобретение знаний, ценностно-смысловых ориентаций и опыта деятельности, что в конечном итоге приводит к развитию личности обучающегося в познавательном, эмоционально-ценностном, социально-перцептивном и поведенческом аспектах. Включение подобных заданий в практический курс иностранного языка позволяет готовить специалистов со знанием иностранных языков, отвечающим требованиям времени.

ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

В результате исследования разработана четырехэтапная система упражнений, основанная на положениях культуросообразных подходов к преподаванию иностранного языка, сфокусированных на взаимодействии языка и культуры. Представлена подробная характеристика каждого этапа работы с иноязычным и родным культурно-языковым материалом на занятии по иностранному языку в вузе. Языковые элементы в представленной системе упражнений рассматриваются как отражение глубинных культурных концептов, а умение анализировать (сравнивать/сопоставлять/выявлять общее и различное) концептуальные представления родной и иностранной культуры позволяет глубже понять культурные явления страны изучаемого языка и переосмыслить элементы собственной культуры, формируя многополярную картину мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kramsch C. *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. 279 p.
2. Banks J.A., McGee Banks Ch.A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: Wiley, 2020. 384 p.
3. Risager K. *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol: Multilingual Matters, 2018. 252 p. DOI: [10.21832/9781783099566](https://doi.org/10.21832/9781783099566).
4. Risager K. Language textbooks: windows to the world // *Language, Culture and Curriculum*. 2021. Vol. 34. № 2. P. 119–132. DOI: [10.1080/07908318.2020.1797767](https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767).
5. Canale G. *A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse*. New York: Routledge, 2022. 160 p. DOI: [10.4324/9781003147725](https://doi.org/10.4324/9781003147725).
6. Межкультурное образование в вузе: лингводидактические стратегии и практики / под ред. Е.Г. Тарева. СПб.: Нестор-История, 2020. 272 с.
7. Пассов Е.И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: ООО Центр «Златоуст», 2015. 172 с.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
9. Сафонова В.В. Культуроведческий ракурс современного языкового образования // *Ученые записки национального общества прикладной лингвистики*. 2013. № 2. С. 26–46. EDN: [QZWWJQB](https://www.edn.ru/qzwwjqb).
10. Балютина С.Е. О содержательном наполнении термина-понятия «социокультурная компетенция» // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 187–192. EDN: [KDSDDH](https://www.edn.ru/kdsddh).
11. Coste D., Moore D., Zarate G. *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg, 2009. 51 p.
12. Galante A. Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture // *International Journal of Multilingualism*. 2020. Vol. 19. № 4. P. 477–498. DOI: [10.1080/14790718.2020.1753747](https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1753747).
13. Ковригина А.И., Горячева И.Н. Перспективы использования методики предметно-языкового интегрированного обучения в программах бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» // *Гуманитарные науки*. Вестник Финансового университета. 2022. Т. 12. № 6. С. 113–121. DOI: [10.26794/2226-7867-2022-12-6-113-121](https://doi.org/10.26794/2226-7867-2022-12-6-113-121).
14. Борисенков В.П., Гукаленко О.В. Поликультурное образование - новая педагогическая парадигма // *Понятийный аппарат педагогики и образования*. Вып. 11. Екатеринбург: УрФУ, 2019. С. 59–74. EDN: [SDPDOT](https://www.edn.ru/sdpdot).
15. Byram M., Zarate G. Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context // *Language Teaching*. 1996. Vol. 29. № 4. P. 239–243. DOI: [10.1017/S026144480008557](https://doi.org/10.1017/S026144480008557).
16. Bennett M.J. *Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural education double supplement* // *Intercultural Education*. 2009. Vol. 20. P. S1–S13. DOI: [10.1080/14675980903370763](https://doi.org/10.1080/14675980903370763).
17. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов на/Д.: Учитель, 1999. 560 с.
18. Kramsch C., Zhu H. Translating culture in global times: an introduction // *Applied Linguistics*. 2020. Vol. 41. № 1. P. 1–9. DOI: [10.1093/applin/amz020](https://doi.org/10.1093/applin/amz020).
19. Porto M., Byram M. Locus of enunciation: insights for intercultural language teaching // *Language, Culture and Curriculum*. 2022. Vol. 35. № 4. P. 404–420. DOI: [10.1080/07908318.2021.2023562](https://doi.org/10.1080/07908318.2021.2023562).
20. Byram M. Identity matters in the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume // *The Language Learning Journal*. 2021. Vol. 51. № 2. P. 253–262. DOI: [10.1080/09571736.2021.1996622](https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1996622).

REFERENCES

1. Kramsch C. *Language as Symbolic Power*. Cambridge, Cambridge University Press Publ., 2020. 279 p.
2. Banks J.A., McGee Banks Ch.A. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York, Wiley Publ., 2020. 384 p.
3. Risager K. *Representations of the World in Language Textbooks*. Bristol, Multilingual Matters Publ., 2018. 252 p. DOI: [10.21832/9781783099566](https://doi.org/10.21832/9781783099566).
4. Risager K. Language textbooks: windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 2021, vol. 34, no. 2, pp. 119–132. DOI: [10.1080/07908318.2020.1797767](https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1797767).
5. Canale G. *A Multimodal and Ethnographic Approach to Textbook Discourse*. New York, Routledge Publ., 2022. 160 p. DOI: [10.4324/9781003147725](https://doi.org/10.4324/9781003147725).
6. Tareva E.G., ed. *Mezhkulturnoe obrazovanie v vuze: lingvodidakticheskie strategii i praktiki* [Intercultural education in higher education: linguodidactic strategies and practices]. Sankt Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 2020. 272 p.
7. Passov E.I. *Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoy kontseptsii* [Methodology as the science of the future. A short version of the new concept]. Sankt Petersburg, OOO Tsentr “Zlatoust” Publ., 2015. 172 p.
8. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Yazyk i kultura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and culture: Linguistics in teaching Russian as a foreign language]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1990. 246 p.

9. Safonova V.V. Cultural studies dimensions of modern language education. *Uchenye zapiski natsionalnogo obshchestva prikladnoy lingvistiki*, 2013, no. 2, pp. 26–46. EDN: [QZWJQB](#).
10. Balyutina S.E. Towards the notion of sociocultural competence. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkulturnaya kommunikatsiya*, 2008, no. 3, pp. 187–192. EDN: [KDSDDH](#).
11. Coste D., Moore D., Zarate G. *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg, 2009. 51 p.
12. Galante A. Plurilingual and pluricultural competence (PPC) scale: the inseparability of language and culture. *International Journal of Multilingualism*, 2020, vol. 19, no. 4, pp. 477–498. DOI: [10.1080/14790718.2020.1753747](#).
13. Kovrigina A.I., Goryacheva I.N. Content and language integrated learning in bachelor programs in linguistics: prospects and potentials. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, 2022, vol. 12, no. 6, pp. 113–121. DOI: [10.26794/2226-7867-2022-12-6-113-121](#).
14. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V. Multicultural education as a new pedagogical paradigm. *Ponyatiyny apparat pedagogiki i obrazovaniya*. Ekaterinburg, UrFU Publ., 2019. Vyp. 11, pp. 59–74. EDN: [SDPDOT](#).
15. Byram M., Zarate G. Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 1996, vol. 29, no. 4, pp. 239–243. DOI: [10.1017/S0261444800008557](#).
16. Bennett M.J. Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 2009, vol. 20, pp. S1–S13. DOI: [10.1080/14675980903370763](#).
17. Bondarevskaya E.V. *Pedagogika: lichnost v gumaniticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya* [Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education]. Rostov-on-Don, Uchitel Publ., 1999. 560 p.
18. Kramsch C., Zhu H. Translating culture in global times: an introduction. *Applied Linguistics*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 1–9. DOI: [10.1093/applin/amz020](#).
19. Porto M., Byram M. Locus of enunciation: insights for intercultural language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 2022, vol. 35, no. 4, pp. 404–420. DOI: [10.1080/07908318.2021.2023562](#).
20. Byram M. Identity matters in the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion Volume. *The Language Learning Journal*, 2021, vol. 51, no. 2, pp. 253–262. DOI: [10.1080/09571736.2021.1996622](#).

Integrating native language and culture into the structure of teaching a foreign language at university: a linguodidactic approach

© 2023

*Anna I. Kovrigina**¹, PhD (Philology), senior teacher of Chair of Spanish Language
Anastasia A. Kozlova, graduate student

Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

*E-mail: akovrigina@ffl.msu.ru,
l_ete_indien@mail.ru

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8490-0425>

Abstract: Modern language education at the university is largely focused on students' awareness of the target language and culture while native language is rarely spotted in language classrooms. The authors analyze theoretical and methodological fundamentals of the national culture-based approaches to teaching foreign languages specifying the necessity to develop equal status professional intercultural communication. To achieve this goal, it is necessary both to understand cultural characteristics of the interlocutor and to be a conscious member of a national culture. To succeed in professional intercultural communication one should be ready not only to adapt and imitate, but to represent and defend one's own national interests in a foreign language. The aim of the paper is to investigate the possibilities of presenting national language and culture in a foreign language and to present a system of exercises to integrate this material and methods of basic comparative cultural analysis into foreign language classes at linguistic universities. It is proposed to single out four stages of work: cognitive, axiological, conceptual and behavioral. The presented system of exercises is a synthesis of the European approach to culture-based language education (fostering tolerance and respect for cultural pluralism) and national methodological research (the value of national culture, preservation of cultural identity). By performing such tasks, students will learn to accept the world cultural diversity, adequately communicate elements of their native culture, critically assess and comprehend them by comparing with facts of another culture, as well as predict and prevent possible conflicts and manifestations of ethnocentrism.

Keywords: foreign language teaching; native language integration; intercultural communication; culture-based approach to teaching a foreign language; linguistic didactics; linguoculture.

For citation: Kovrigina A.I., Kozlova A.A. Integrating a native language and culture into the structure of teaching a foreign language at the university: a linguodidactic approach. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 2023, no. 2, pp. 16–22. DOI: [10.18323/2221-5662-2023-2-16-22](#).