

**Е. Г. Тарева**  
Москва, Россия

## ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье ставится вопрос о рассмотрении поликультурного подхода как инструмента для формирования идентичности обучающихся, осваивающих иностранный язык. Доказывается роль принципа культурной рефлексии, обеспечивающего восприятие и осмысление обучающимся родственных социальных пространств, объединенных одним языком (на примере сообщества Франкофонии). Автор демонстрирует, каким образом могут быть достигнуты цели формирования культурной идентичности обучающихся благодаря экстраполяции «интегрированного культурного образа» в систему собственных представлений о странах Русского мира.

*К л ю ч е в ы е с л о в а: поликультурный подход, национальная идентичность, над-  
национальная (коллективная) идентичность, Франкофония, Русский мир.*

**Elena Tareva**  
Moscow, Russia

## MULTICULTURAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF COLLECTIVE IDENTITY OF STUDENTS

The article raises the question of considering a multicultural approach as a tool for forming the identity of students who learn a foreign language. The role of the principle of cultural reflection, which provides perception and understanding by students of related social spaces, united by one

language (by the example of the Francophonie community), is proved. The author demonstrates how the goals of shaping the cultural identity of students by extrapolating the “integrated cultural image” into the system of their own ideas about the countries of the Russian world can be achieved.

*Key words: multicultural approach, national identity, supranational (collective) identity, Francophonie, Russian world.*

В эпоху глобализации резко увеличиваются межкультурные контакты, люди разных стран оказываются в едином информационном пространстве. Интернет уравнивал шансы распространения языков и транслируемых ими культур; привлекательность последних зависит не столько от военной, экономической или политической силы, сколько главным образом от качества и эффективности реализации межкультурной коммуникации, основным инструментом реализации которой является иностранный язык. При этом сегодня недостаточно изучать его, фокусируясь на лингвистических и социокультурных особенностях, свойственных какой-либо *одной* стране. Нужно осмысливать значительно бóльшие геополитические пространства, широкий контекст функционирования языка на всем ареале его распространения, делая при этом сопоставления с родной для обучающихся действительностью, с пониманием позиции (статуса) родного языка в мировом сообществе. Только в этом случае процесс глобализации не приведет к культурной экспансии, стиранию культурных граней, эффекту стереотипизации, культурному синкретизму, ассимиляции (о подобных негативных проявлениях подробнее см. [1]).

Особую значимость процесс ознакомления обучающихся с культурным много- и разнообразием приобретает в последние времена, отмеченные обратной по отношению к глобализации тенденцией, называемой деглобализацией или неоглобализацией. Уходит в прошлое абсолютное доминирование одной культуры, которая транслировалась посредством английского языка, чаще функционирующего в качестве лингва франка. Наступил период интенсивного (порой мучительного) поиска культурного самоопределения (культурной идентификации) для больших и малых лингвосообществ. С сожалением отметим, что порой такого рода поиски приводят к искажению исторических фактов в целях утробования национально-культурной специфики того или иного государства, которое болезненно защищает свою «самость» в мире невероятного культурного многообразия и катаклизмов, неизбежно возникающих в очередной период борьбы за мировое господство.

В это непростое время возрастает значимость *культурного самоопределения* человека, под которым (самоопределением) понимается «выбор личностью собственной позиции в культуре, жизни, обществе на основе определенных ценностей» [2, с. 3]. Это «осознание себя как носителя определенных культурных признаков в среде окружающего культурного многообразия» [3, с. 2]. При этом культурная идентичность отличается многоаспектностью и многогранностью, ее типы и виды разнообразны. Так, выделяют региональную, национальную, наднациональную (коллективную) идентичность. Необ-

ходимо, чтобы человек не утратил родной культуры и свободно мог бы ориентироваться в иной, транслируемой иностранным языком картине мира, выступать лично для самого себя *медиатором* между различными лингво-сообществами, осознавая при этом свою ответственность за глобальные человеческие процессы. Как пишет Р. П. Мильруд, «культурное самоопределение является важным психологическим условием, необходимым для того, чтобы ощущать себя в родной культуре “полноправным хозяином”, а в иностранной культуре – “желанным гостем”» [3, с. 3].

В сложные времена принципиальных геополитических трансформаций важно выбрать правильный подход в *иноязычном образовании*, который бы способствовал свободному и независимому от каких бы то ни было предпочтений и тенденций процессу поиска человеком его жизненных смыслов в ходе диалога культур. В лингводидактике на данный момент существует множество *культуросообразных подходов*, способных при целенаправленном обучении иностранному языку направить личность, сориентировать в ситуации смешения культур, установок на доминирование социокультурных ценностей. Отечественная традиция предоставляет богатый выбор подходов, которые не конкурируют, но дополняют друг друга (о них подробнее см. [1]), по-своему расставляя приоритеты в определении места человека в культуре и роли иностранного языка в этом процессе. Среди этих подходов особая роль отводится *поликультурному подходу*.

Традиционно поликультурное образование рассматривается как научное направление, «в центре внимания которого находится адекватная репрезентация материала о разных культурах и культурных группах в содержании курсов по социальным и гуманитарным дисциплинам» [4, с. 3]. Как следствие, *языковое* поликультурное образование нацелено на расширение социокультурного пространства обучающихся, оно помогает им увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами, проблемами и решениями, одновременно сузить свое социокультурное пространство, противопоставив себя «другим». С точки зрения П. В. Сыроева, языковое поликультурное образование должно способствовать формированию общепланетарного мышления – «способности учащихся видеть свою причастность, свое место, ответственность и роль в глобальных общечеловеческих проблемах» [Там же]. Знаменательно, что поликультурная направленность обучения иностранным языкам рассматривается ее основным идеологом П. В. Сыроевым как продолжение социокультурного подхода, который, согласно В. В. Сафоновой, «позволил обратить внимание на возможность обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков» [Там же].

Новая образовательная идеология, ориентированная на множество и равноправие (хотя бы номинальное) культур, должна обеспечить широту поликультурного пространства обучающегося, которое выстраивается по принципу расширяющейся спирали. Согласно этому принципу человек идет по пути осознания культурных особенностей родного города, шире –

области, региона, страны и, наконец, всего мира. Именно в ходе погружения на различных витках «спирали» в культурно вариативное разнообразие человек формирует/развивает собственную культурную идентичность.

В процессе подготовки к диалогу культур, при овладении иностранным языком, человек оказывается в ситуации пересечения двух спиралей, репрезентирующих варианты культурных данностей, свойственных не только родной, но и иностранной действительности. Постигание в таких условиях разнообразия иных культур, транслируемых одним иностранным языком, начинает активизировать когнитивные процессы обучающегося, который вольно или невольно сопоставляет варианты культур на уровнях городов, областей (регионов) и целиком стран: родной и изучаемого языка.

Подобные процессы учтены П. В. Сысоевым при обосновании значимости принципа *культурной рефлексии*, который предполагает осознание обучающимся своей культуры, самого себя, своего места в спектре изучаемых культур, постижения общечеловеческих ценностей, осмысления себя как «субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью» [4, с. 9]. Знаменательно, что данный принцип распространяется на процессы, связанные с осознанием вариативности культур *родной* страны, региона, населенного пункта и т.п., что дает обучающемуся представление «о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков» [Там же, с. 5]. Только в этом случае студенты смогут понять, что нельзя относиться к родной культуре таким образом, чтобы она «выполняла вспомогательную функцию, становясь средством, а не целью обучения, инструментом, облегчающим процесс вхождения в иное культурное измерение» [5, с. 561].

Лингводидактическим средством, которое обеспечит активизацию подобной когнитивной деятельности и даст основание для формирования/развития культурной идентичности обучающихся, служит *коммуникативно ценностный культурно вариативный образовательный контекст*, в котором происходит пересечение множества культур и соблюдается «равноправие культурных данностей, диалогически взаимодействующих и дополняющих друг друга, не выпячивающих достоинства одной культуры в ущерб другой» [6, с. 97]. Именно это пересечение является основным условием для применения поликультурного подхода и погружения обучающегося в ситуацию активной культурной рефлексии при столкновении с иными ценностными установками. Обучающийся через диалог определяет разные уровни своей культурной идентичности – региональной, национальной и наднациональной.

Коммуникативно ценностный культурно вариативный образовательный контекст предполагает актуализацию обучающимся спектра знаний и умений, способствующих:

- пониманию групповых образований страны изучаемого языка;
- осмыслению собственного культурного самоопределения;

- осознанию самоопределения участников межкультурной коммуникации;
- готовности к изменению собственного культурного самоопределения под влиянием разнофакторных условий межкультурного диалога.

Создание коммуникативно-ценностного культурно вариативного образовательного контекста предполагает ознакомление студентов с различными социальными группами *наднациональной общности*. Наднациональной общностью признают, например, евразийство, объединяющее разнородные социокультурные общности и служащее противовесом этнонационализму [7]. Одним из показательных образов наднациональной общности выступает *Франкофония* (la Francophonie). Неслучайно Ж.-П. Кюк рассматривает ее как «альтернативное видение мира» в век глобализации (цит. по [8, с. 151]).

Под термином «Франкофония» понимаются различные данности, обусловленные сферой интересов авторов, его интерпретирующих. Могут быть выделены следующие подходы к интерпретации Франкофонии как феномена:

- геополитический (колониальный, колониально-патерналистический)\* подход: Франкофония – это общность территорий и экономики метрополии и ее колоний (О. Реклю);

- географический подход: Франкофония – объединение территорий в мире, где французский язык имеет статус родного, государственного, иностранного языка, языка международного общения и служит взаимодополнению культур;

- цивилизационный подход, основанный на идее взаимного дополнения культур (идея «цивилизации универсального» по Л.-С. Сенгору);

- ценностный подход, основанный на духовной общности: Франкофония – объединение людей, обладающих чувством принадлежности к единой общности, объединенной французским языком как инструментом общения;

- прагматический подход: Франкофония предполагает совокупность действий по продвижению французского языка и ценностей, который последний транслирует;

- институциональный подход: Франкофония предусматривает политическую деятельность особой организации, включающей постоянных членов и наблюдателей.

К настоящему моменту Франкофония как явление имеет полифункциональное назначение. Стремясь сохранить свои возможности влияния (что изначально было заложено в данном концепте), Франкофония представляет собой инструмент солидарности, культурной дипломатии, элемент «мягкой силы» (soft power). Она ратует за сохранение многообразия культур, транслируемых одним французским языком, но отличающихся существенно разнообразно концептосфере той или иной страны (ср., например, культуры Франции и Вьетнама, Мадагаскара).

---

\* Здесь и далее названия подходов даны автором публикации на основе материала исследования [8].

Фактор Франкофонии в лингвообразовательном контексте может сыграть важнейшую роль. На примере франкофонных стран появляется возможность целенаправленно, в ходе специальным образом смоделированного процесса обучать студентов:

- воспринимать и интерпретировать поликультурные реалии носителей французского языка, проживающих в разных странах;

- критически осмысливать поликультурные реалии, свойственные представителям различных лингвосообществ с титульным французским языком, сопоставлять реалии, выявлять общее ценностное ядро, свойственное представителям всех сообществ, и одновременно определять отличительные характеристики национальной ментальности, репрезентирующие особенности той или иной национальной идентичности;

- раскрывать сущность и специфику наднациональной (коллективной) франкофонной идентичности и одновременно культурного своеобразия франкофонов из разных стран;

- встраивать поликультурные реалии франкофонного мира в собственную систему ценностей, определять стратегии речевого поведения в различных ситуациях поликультурного взаимодействия с представителями франкофонного мира с ярко выраженной спецификой национальной идентичности.

В качестве примера объекта, способного быть использованным для сложного разностороннего и разновекторного поликультурного анализа, можно привести лексему *Patrie* 'Родина', номинирующую соответствующий концепт во французской и канадской концептосферах. В исследовании А. С. Холкиной доказано несовпадение эмоционально-ценностных установок носителей разных вариантов французского языка. Если во Франции концепт *Patrie* в разные времена (что, впрочем, сохраняется в семантике слова и поныне) ассоциировался с понятиями «честь», «мать-земля», «любовь», «нация», то в канадском французском языке данный концепт имеет иные ценностные доминанты. Переживание данного концепта «связано как с идеей отрыва, так и с идеей связи и/или присоединения к культурному ареалу Франции; англоязычному окружению; элементам автохтонных культур» [9, с. 6]. Кроме того, видна ярко выраженная политизация концепта *Patrie* во французском языке Франции и его деполитизация во французском языке Канады. При этом концепт сохраняет общую коннотацию, свойственную обеим лингвокультурам: и во Франции, и в Канаде первостепенным является сильное эмоционально насыщенное чувство по отношению к родной земле [9].

Раскрытие эмоционально-ценностного содержания данной лексики на занятиях по французскому языку позволит обучающемуся понять многообразие мира, различия в ценностных ориентациях разных народов, в ценностях, лежащих в основе национальной идентичности, а также идентифицировать ту общность, которая объединяет представителей франкофонного мира, делает их носителями единой наднациональной (коллективной) идентичности. Подобного рода работа по анализу единиц, опредмечивающих концепты, свойственные франкофонным странам, может быть организована

и проведена в ходе проектной деятельности, при изучении кейсов по поликультурной проблематике, в процессе решения проблемных задач, заостряющих национальную и наднациональную специфику мировидения представителей стран с одним титульным языком.

Пример Франкофонии как коллективной общности распространен на другие лингвосообщества. В частности, хорошо известны своей активной позицией такие структуры, как Испанидад (Hispanidad) – сообщество испаноязычных стран, Содружество португалоязычных стран. (Отдельным объектом исследования, как представляется, могла бы стать причина создания и поддержания тех наднациональных организаций, которые объединены именно романскими языками).

Применительно к носителям русского языка подобной наднациональной организацией выступает «Русский мир» в культурно-цивилизационном понимании соответствующей идеи и стремлении к сохранению единых и/или близких ценностных приоритетов среди сообществ, объединенных русским языком и связанных исторически с русской и, шире, славянской культурой. Русский язык в последнее время претерпевает изменения в своем статусе, оставаясь в различном своем статусе по-прежнему широко востребованным во всем мире [10]. Имеются исследования (см., например, [11]), в которых вскрыты общие для стран славянской цивилизации ценности. К ним относятся, в частности, концепты *душа*, *вера*, *внешний враг* и др.

При овладении французским языком и погружении в полихромный мир национальных и наднациональных франкофонных ценностей, студент способен измерять свое личное пространство жизнедеятельности, определять ценности, формирующие русскую и/или славянскую идентичность, в которой широко представлены как общие коллективные, так и отличные национальные ценности. Таким образом, обучающийся, знакомясь со спецификой франкофонной идентичности в целостной палитре ее национальных и наднациональных идей, получает возможность осознать свою сопричастность к Русскому миру, к коллективной идентичности, измерить свое *Я* на разных уровнях становления и развития своего культурного самоопределения.

Процесс обучения иностранному языку из чисто утилитарного и инструментального трансформировался в ценностно значимый, направленный на развитие черт и свойств личности обучающегося, важных для жизни в поликультурном мире. Именно предмет «Иностранный язык» становится тем коммуникативно ценностным культурно вариативным образовательным контекстом в пределах которого приходит понимание национальной и наднациональной идентичности носителей изучаемого языка, а вместе с тем и своего национального и коллективного самоопределения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 318–336.

2. Горностаева, Е. Е. Ситуация культурной идентификации как средство формирования культурного самоопределения личности / Е. Е. Горностаева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Т. 7. – № 4 (29). – URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/89PVN415.pdf> (доступ свободный).
3. Мильруд, Р. П. Культурное самоопределение личности в образовательном курсе английского языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 2–8.
4. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.
5. Тарева, Е. Г. Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций / Е. Г. Тарева // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы первой междунар. конф., Москва, 14–16 апреля 2016 г. / под общ ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М. : МГПУ; Яз. народов мира, 2016. – С. 558–562.
6. Тарева, Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? / Е. Г. Тарева // Вестн. МГПУ : Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2016. – № 3 (23). – С. 94–102.
7. Лепешев, Д. В. Евразийская цивилизационная идентичность: к определению понятия // Д. В. Лепешев / Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. – 2019. – № 48. – С. 24–32.
8. Загряжская, Т. Ю. Концептуализация понятия «Франкофония» во франкоязычном политическом и научном дискурсе 2-й половины XX в. – начала XXI в. / Т. Ю. Загряжская // сб. ст. по итогам IV междунар. конф. «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака», Москва, МГПУ, 13–15 марта 2019 г. – М. : «Спутник +», 2019. – С. 150–155.
9. Холкина, А. С. Концепт «PATRIE» во французском языке Канады: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / А. С. Холкина. – М., 2013. – 27 с.
10. Тарева, Е. Г. Русский язык в эпоху глобальных образовательных трансформаций / Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным. Лингвистические и дидактические аспекты. – М. : Яз. народов мира, 2018. – С. 93–104.
11. Подвойская, Л. Т. Славянская цивилизация и русская национальная идея / Л. Т. Подвойская // Война и мир цивилизаций : матерериалы междунар. философ. чтений / науч. ред. и сост. С. А. Юрикова; Орлов. гос. ин-т искусств и культуры. – Орел : Горизонт, 2015. – С. 86–94.

**Тарева Елена Генриховна**  
доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО г. Москвы  
«Московский городской педагогический университет»,  
директор института иностранных языков

**Elena G. Tareva**  
Dr. of Didactics, Full Professor, Moscow City University,  
Head of the Institute of Foreign Languages