

СТРАТЕГИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
предназначение и возможности**В.Б. Царькова**

**Аннотация.** *В фокусе внимания автора статьи — деятельность субъектов образовательного процесса. Описываются конкретные стратегии иноязычного образования, используемые преподавателем и студентами, и обосновывается целесообразность их применения. Предлагаемые стратегии рассматриваются с точки зрения их продуктивности для развития субъектности участников диалога культур, а также как источник творческих возможностей преподавателя, поддерживающий линию его профессионального поведения. Утверждается право преподавателя на профессиональную индивидуальность.*

**Ключевые слова:** *иноязычное образование, субъект диалога культур, стратегия контекстуализации, стратегия филологизации, стратегия интерпретации, стратегия аргументации, совместная творческая деятельность, творческий потенциал.*

STRATEGIES FOR FOREIGN LANGUAGE EDUCATION:  
Role and Potential**V.B. Tsarkova**

**Abstract.** *The author of the article focuses on the activity of subjects of the educational process. Specific strategies for foreign language education used by teachers and students are described and their expediency is substantiated. The proposed strategies are considered from the point of view of their productivity for development of subjectivity of participants of the dialogue of cultures, and also as a source of creative possibilities of the teacher, supporting a line of his professional behavior. The right of an instructor to professional identity is stated.*

**Keywords:** *foreign language education, participant of the dialogue of cultures, strategy of contextualization, strategy of philologization, strategy of interpretation, strategy of argumentation, collaborative creative work, creative potential.*

© Царькова В.Б., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Главной предпосылкой успешной реализации процесса иноязычного образования является постоянное присутствие в нем «субъекта деятельности». При этом равноправными субъектами деятельности выступают как преподаватели, так и студенты. Их взаимодействие основано не только на *взаимоотношениях*, но и на отношении к различным явлениям действительности. Данное же отношение определяется мировоззрением, интеллектом, умелостью, которые, в значительной степени, детерминируются применением различных образовательных стратегий.

Работы ученых, использующих в своих исследованиях термин «образовательная стратегия», подтверждают тот факт, что термин не имеет однозначного толкования. Приведу два примера.

В статье «Образовательная стратегия: вопросы и проблемы», опубликованной в журнале «Высшее образование в России», ее авторы Н. Бондаренко и Ю. Ветров размышляют о «нацеленности» отечественного образования, о «конкретных задачах учебно-воспитательного процесса» в школе и вузе. Один из выводов, к которому они приходят, следующий: «Ясно одно: выстроить сегодня философски обоснованные, адекватные времени и перспективам развития человечества концепции, содержательно-технологические и управленческо-менеджерские модели в системе образования с учетом глобальных процессов интеграции и гармонизации национальных и общечеловеческих ценностей — задача прежде всего государственная, и в то же время дело гражданской и личной ответственности ученых, политических

деятели, дело, чуждое мелких соображений конъюнктуры» [1, с. 20]. В статье названы и «перспективные направления, которые будут определяющими в XXI веке». Среди них можно выделить следующие: связь науки и образования, повышение поисково-творческих начал образования, переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», а также «перманентное выявление и исследование закономерностей педагогического процесса» [там же, с. 21].

Завершается статья формулированием «стратегической задачи современного образования» — «воспитать конкурентоспособного гражданина мира, возвращенного на российской национальной почве, духовно развитую личность, готовую ответить на вызов времени» [там же, с. 24].

Очевидно, что под «образовательной стратегией» авторами понимается совокупность целей (цели?) и задач образования.

А теперь предлагаю обратиться к работе, опубликованной 12 лет спустя. Е.Н. Заборова и М.В. Озерова дали статье следующий заголовок «Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования». Как социологи, авторы показывают «специфику детерминации образовательных стратегий социальными факторами и условиями образовательной среды» [2, с. 105]. В качестве «ключевых участников образовательного процесса» рассматриваются обучающиеся, реализующие свои собственные стратегии, что предполагает самостоятельный выбор ими уровня и направления подготовки, образовательных программ, а также личную ответ-

ственность за получаемые результаты. Таким образом, в качестве образовательной стратегии рассматривается «связная линия поведения» молодого человека, являющаяся «следствием принятия стратегического решения выбора» [там же, с. 107]. Выбор способов и форм образования, постепенное пошаговое продвижение от одной цели к другой, — то есть вся «система поведения обучающегося» и есть, по мнению Е.Н. Заборовой и М.В. Озеровой, образовательная стратегия, «выраженная в использовании средств образовательной среды для достижения перспективных образовательных целей...» [там же, с. 108].

Интересно сопоставление двух, как пишут авторы, «основных традиций изучения стратегий поведения в сфере образования» [там же], — «структурного» подхода и «субъектного». В первом случае образовательные стратегии зависят от принадлежности обучающегося к конкретной социальной группе и направляются им «на воспроизводство и повышение социального статуса». Во втором обучающийся рассматривается в качестве субъекта стратегии, — он способен наметить свою линию поведения, исходя из собственных устремлений и потребностей.

С предложением Е.Н. Заборовой и М.В. Озеровой изучать образовательные стратегии, сочетая «структурный» и «субъектный» подходы, можно согласиться. Однако тезис о том, что «организация образовательного процесса должна быть направлена на достижение соответствия образовательной среды потребностям и интересам обучающихся» [там же,

с. 111], — это, как говорится, только половина правды, поскольку не хватает той самой целесообразности образовательного процесса, о которой писали Н. Бондаренко и Ю. Ветров (см. выше) и реализация которой определяется не «характеристиками конкретного образовательного учреждения», а концепцией образования.

Полагаю, что образовательные стратегии должны рассматриваться в качестве производных от принципов, лежащих в основе Концепции. Если более точно сформулировать данный тезис, то он прозвучит следующим образом: принципы иноязычного образования (речь идет именно о нем, далее — ИО) есть та система координат, в рамках которой должны и могут возникнуть адекватные линии профессионального поведения преподавателя иностранного языка, а затем и студента, ведущие к главной цели. Концепция становления индивидуальности в диалоге культур (ДК) (Е.И. Пассов) в качестве этой главной цели рассматривает возвращение человека духовного, интегрирующего в себе нравственность, интеллект и умелость. Имеется в виду владение всеми видами речевой деятельности, а также способность быть субъектом диалога культур, то есть способность понять Другого и сделать себя понятным для Другого.

Интегративная способность понять включает восемь компонентов<sup>1</sup>. Назову их:

1) умение в чужом видеть не только и не столько то, что нас отличает, сколько то, что сближает и объединяет, то есть умение преодолевать границы, разделяющие культуры;

<sup>1</sup> Компонентный состав данной способности был разработан мною в 1995 г. и несколько укрупнен в 2014 г.

2) умение смотреть на события и их участников не только со своей точки зрения, но и с позиции чужой культуры, и понимать внутренние пружины событий и поступков;

3) умение сопереживать, как бы «вбирая в себя» переживания, эмоции носителей чужой культуры, откликаться на события из чужой реальности, чувствовать радость и гордость, сострадание и желание помочь;

4) умение менять самооценку в результате постижения чужой культуры и отказа от существовавших ранее стереотипов или иллюзорных представлений, то есть готовность меняться самому;

5) умение радоваться тому, что ты познал что-то новое в родной и чужой культурах, расширил горизонты, ощутил взаимодействие понятого и оставшегося еще непостижимым;

6) умение объяснять факты родной культуры;

7) умение интерпретировать ценности чужой культуры;

8) готовность пересматривать или изменять свои взгляды и представления: умение смотреть на что-то уже известное по-новому, видеть в том, что казалось познанным, понятным, новое, не поддающееся интерпретации и объяснению [3, с. 53].

Очевидно, что интегративная способность понять Другого «высвечивает» качества субъекта, востребованные в ДК. Развитие этой способности может произойти лишь в случае, если учтена ее многокомпонентность, то есть компоненты рассматриваются в качестве объектов овладения. Условия, необходимые для развития интегративной способности

понять, могут быть созданы в результате использования конкретных образовательных стратегий: стратегии контекстуализации, стратегии филологизации, стратегии интерпретации и стратегии аргументации. С их помощью реализуются принципы ИО<sup>2</sup> и соответственно развивается интегративная способность понять.

Кратко охарактеризуем названные выше стратегии ИО, понимаемые как линии профессионального поведения преподавателя, определяющие характер деятельности всех субъектов образовательного процесса, являющихся одновременно и субъектами ДК.

**Стратегия контекстуализации.** В качестве условий ИО, в которых создается атмосфера ДК, выступает контекст ИО, главной чертой которого является его культуросообразность. Если более точно определять характер образовательного контекста, то выяснится, что именно культура является его содержанием. И поскольку главными чертами контекста ИО выступают антропоцентричность, диалогичность, продуктивность и управляемость, то стратегия контекстуализации должна гарантировать достижение названных качеств. С этой целью, расширяя контекст до универсального, необходимо, в первую очередь преподавателю, а затем и студентам сосредоточиться на Человеке, на том, что для него значимо и ценно, на возможностях выражения своей индивидуальности. Во взаимоотношениях должен быть реализован взаимный интерес друг к другу, в отношении к фактам культуры проявлена любознатель-

<sup>2</sup> Последняя редакция иерархической системы принципов ИО представлена Е.И. Пассовым в его работе «Концепция Российского образования» в 2017 году.

ность и одновременно должна развиваться способность понять Другого. При этом с помощью стратегии контекстуализации возможно постоянное повышение уровня проблемности материалов, обсуждений и т. п. Данный момент чрезвычайно важен для сохранения контекстом своей адекватности целям реализации четырех аспектов ИО — воспитательного, развивающего, познавательного и учебного.

Стратегия контекстуализации, как и любая другая образовательная стратегия, управляет процессом ИО за счет применения соответствующих упражнений. Используя разнообразные тексты (слово «текст» употреблено в семиотическом значении), возможно расширять образовательный контекст, включая в него различные области универсального контекста, например, литературоведческий, этнический, географический, политический, исторический, психологический, лингвистический и т. д. Стратегия контекстуализации может «вобрать» в себя и стратегию преодоления евроцентризма в ИО, когда факт определенной культуры рассматривается во взаимосвязи с фактами европейских и восточных культур или когда изучаемый иностранный язык используется в качестве посредника в диалоге культур Запада и Востока.

**Стратегия филологизации.** Каждая стратегия, безусловно, — искусство. Искусство филологизации проявляется во владении лексической многозначностью и грамматической полифункциональностью языка. Филологизация опирается на широкие и конкретные (отчетливые) знания языковых нюансов. Поскольку речевая при-

близительность недопустима, то в рамках данной стратегии внимание обращается на семантические связи и отношения слов, на их экспрессивно-эмоциональную окраску.

Задача филологизации — привлечь внимание студентов к богатству языковых регистров, к лексической и синтаксической синонимичности языка. Кроме того, обучающиеся должны понять, что овладение многозначностью лексики и полифункциональностью грамматики является предпосылкой их умения выражать мысли и чувства.

Размышления по поводу словопотребления невозможны без привлечения этимологических справок, без обращения к различным словарям. Такая точность необходима не только для говорения и письма, но и для аудирования и чтения. Например, чтобы понять, *о чем* говорят иностранцы, размышляющие о «русской душе», надо определить, понять, какая семантика стоит для них за понятием «душа» и, конкретно, «русская душа», какое значение имеется в виду. В этом случае продуктивно сопоставление двух словарных статей: словарной статьи ДУША в четырехтомном Словаре русского языка Академии наук СССР и Института русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой и словарной статьи **Seele** в немецком словаре Duden Deutsches Universalwörterbuch.

Среди шести значений слова «душа» в Словаре русского языка нас интересуют первые два: 1. Внутренний психический мир человека, его переживания, настроения, чувства и т. п. [4, с. 456] и 2. Совокупность характерных свойств, черт, присущих личности; его характер [там же].

Первое значение немецкого слова *Seele* соотносится с первым значением слова *душа* Словаря русского языка, но формулировка немецкого словаря более лаконична: “*das, was das Fühlen, Empfinden, Denken eines Menschen ausmacht; Psyche*” [5, S. 1377]. Однако среди примеров, иллюстрирующих данное значение, есть и фразеологизм по поводу характера: *eine schwarze Seele haben (einen schlechten Charakter haben)* [5, S. 1378]. В одноязычном словаре для изучающих немецкий язык Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache также разведены для толкования понятия «душа»: религиозное и светской. Светское звучит следующим образом: „nur Sg; die Gefühle und das moralische Empfinden eines Menschen ≈ Psyche“ [6, s. 870]. Упоминания о характере ни в объяснениях, ни в примерах нет.

На основе информации о понятии «душа», содержащийся в немецких и русском словарях, можно сделать вывод о том, что, очевидно, рассуждая о «русской душе», немцы имеют в виду внутренний психический мир человека, но не его характер. Русское же слово «характер» соотносится с немецким словом *Charakter*: „*alle Eigenschaften, die das Verhalten eines Menschen...bestimmen und somit von anderen unterscheiden...< ein ausgeprägter, edler, fester, schwacher, starker, streitsüchtiger Charakter*“ [Ibid, S. 195].

Следует также учесть, что воспитание чувства языка возможно лишь при условии изучения родства слов, их этимологии. Раскрытие происхождения слова обогащает студентов знаниями о формировании словарного состава языка, приучает их за-

давать вопросы по поводу происхождения слов. Так, происхождение слова «душа» в русском языке нам понятно: оно связано с представлением человека о самом себе (толкование этого понятия приведено выше). В то же время следует учесть, что «...в религии и идеалистической философии» оно интерпретируется как «особая нематериальная субстанция, независимая от тела» [7, с. 423]. Естественно возникает вопрос: почему корнем немецкого слова *die See/le* является *See*? Ответ можно отыскать в этимологии: в средневерхненемецком и древневерхненемецком языках это слово значило — *die zum See gehörende (= принадлежащая воде)* и было связано с представлениями германцев о том, что души неродившихся и умерших обитают в воде (*der See = вода*). Таким образом внимание фиксируется на «плане содержания» культуры, в частности, на мифологии, и реализуется уже с помощью таких образовательных стратегий, как контекстуализация и интерпретация.

Итак, стратегия филологизации, выходящая в определенной образовательной ситуации на передний план, акцентирует внимание студентов на живом употреблении слов и подкрепляется скрупулезным изучением этимологии. Подключая контекстуализацию, филологизация расширяет культуроведческие горизонты студентов, убеждает их в том, что язык — это часть культуры, приучает думать о языке, воспитывает внимание к языковым явлениям.

**Стратегия интерпретации.** Значимость данной образовательной стратегии объясняется тем, что актуальность текста, события, пробле-

мы, факта культуры и т. д. определяется, в первую очередь, характером интерпретации. Интерпретатор (преподаватель и студент) должен сам определить границы смыслового пространства, в котором он находится. Это связано, прежде всего, с его личным опытом, умением заметить детали или с умением додумать что-то, что не изображено на рисунке/картине, что не было сказано или написано.

Стратегия интерпретации призвана открыть связь событий, вещей и на этой основе воспитать у студентов уважение к другим (самым разным!) людям, в том числе к представителям других культур. Она же помогает активизировать процесс познания, учит наблюдать за тем, как рассуждают другие, и учит рассуждать самостоятельно.

Стратегия интерпретации направляет внимание интерпретатора не только на события, но и на их порядок, на авторское понимание реальности, на идеи автора. Она может помочь уйти от буквального понимания: заметив символы, можно поновому прочесть воспринимаемое.

Главное для интерпретатора: сохранив собственную индивидуальность, увидеть индивидуальность того, что интерпретируешь. Интерпретацию можно назвать ключом к пониманию. Понимание на уровне значений и смысла, в свою очередь, есть предпосылка к взаимопониманию в ДК.

**Стратегия аргументации.** Диалог, о котором мы не всегда говорим, но о котором всегда помним, направлен на достижение взаимопонимания. Это предполагает установление диалогических отношений субъ-

ектов ДК, установление идентичности участников общения (осознание того, кто есть кто), а также использование умения аргументировать. Очевидно, что приобрести и продемонстрировать умение аргументировать можно лишь в условиях диалога. Более того: аргументация — есть диалог. Именно поэтому в процессе ИО основное внимание следует уделять вопросу взаимодействия говорящего и его слушателей, а также развивать умение адекватно ситуации определять меру воздействия на участников диалога и умение оценивать уместность и пригодность аргументов. Внимание к организационному содержанию ИО позволит сосредоточиться на особенностях аргументативных форм общения, таких как дискуссия, дебаты, убеждение слушателей и т. д.

В рамках стратегии аргументации актуален и вопрос о том, как аргументативный процесс влияет на понимание обсуждаемого вопроса, а также на достижение взаимопонимания в диалоге. При этом целесообразно использовать следующие составляющие аргументативного процесса: структура аргументации, правила ведения дискуссии, а также контекст, который, очевидно, определяет подбор аргументов.

Итак, образовательная стратегия аргументации поддерживается всеми другими стратегиями.

В заключение можно констатировать, что образовательные стратегии (контекстуализация, филологизация, интерпретация, аргументация) направлены на создание атмосферы диалога. Они реализуются в конкретных упражнениях и мотивируют студентов к интенсивной речемыслительной

деятельности, осуществляемой ими в рамках решения конкретных речемыслительных задач. Все стратегии находятся друг с другом в отношениях взаимосвязи и взаимодополнения. Выдвигаемая на первый план конкретная образовательная стратегия, в случае необходимости, получает поддержку других стратегий. Следует также отметить, что ведущими могут быть различные стратегии, — все зависит от содержания образования (содержания предметного, функционального, организационного) и от характера речевого материала.

В каждом случае преподаватель выбирает определенную линию своего профессионального поведения, которая помогает ему реализовать замысел занятия и при этом учесть возможности и устремления студентов. Методически грамотное управление процессом иноязычного образования происходит за счет реализации преподавателем своего **индивидуального** творческого потенциала, что ведет к повышению интереса студентов и гарантирует возможность совместной творческой деятельности всех субъектов образовательного процесса.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бондаренко, Н., Ветров, Ю.* Образовательная стратегия: вопросы и проблемы // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 15–24.
2. *Заборова, Е.Н., Озерова, М.В.* Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования // Социология. 2013. № 3. С. 105–113.
3. *Царькова, В.Б.* Проблема диалога культур: методический аспект формирования культурной идентичности // Соизучение языка и культуры в системе языкового образования: подходы, проблемы, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. Минск, 17–18 декабря 2014. С. 51–56.
4. Словарь русского языка. В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1981. Т. 1. А-И. 1981. 698 с.
5. Duden Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. u. bearb. vom wiss. Rat u. d. Mitarb. der Dudenred. unter Leitung von Günther Drosdowski... 2. völlig neu bearb. u. stark. erw. Aufl. Mannheim; Wien; Zürich: Dudenverl, 1989. 1816 S.
6. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende / Hrsg. Prof. Dr. Dieter Götz, Prof. Dr. Günther Haensch, Prof. Dr. Haus Wellmann. 5. Aufl. 1997. 1183 S.
7. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А.М. Прохоров (пред.). М.: «Советская энциклопедия», 1981. 1600 с.

#### REFERENCES

1. Bondarenko N., Vetrov I.U. Obrazovatelnaia strategiia voprosy i problem, *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2001, No. 3, pp. 15–24. (in Russian)
2. *Duden Deutsches Universalwörterbuch*, hrsg. u. bearb. vom wiss. Rat u. d. Mitarb. der Dudenred, unter Leitung von Günther Drosdowski — 2. völlig neu bearb. u. stark. erw. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich, Dudenverl, 1989, 1816 p.

3. *Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache Das neue einsprachige Wörterbuch für Deutschlernende*, Hrsg. Prof. Dr. Dieter Götz, Prof. Dr. Günther Haensch, Prof. Dr. Haus Wellmann — 5. Aufl., 1997, 1183 S.
4. *Slovar russkogo iazyka*, v 4-kh t., AN SSSR In-t rus. iaz., ed. A.P. Evgenevoi. Moscow, Russkii iazyk, 1981, T 1. A-I, 1981, 698 p. (in Russian)
5. *Sovetskii entsiklopedicheskii slovar*; nauchno-redaktsionnyi sovet A.M. Prokhorov (pred.). Moscow, Sovetskaia entsiklopediia, 1981, 1600 p. (in Russian)
6. Tsarkova V.B. “Problema dialoga kultur metodicheskii aspekt formirovaniia kulturnoi identichnosti”, in: *Soizuchenie iazyka i kultury v sisteme iazykovogo obrazovaniia: podkhody problemy perspektivy materialy: Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Minsk, 17–18 dekabria, 2014, pp. 51–56. (in Russian)
7. Zaborova E.N., Ozerova M.V. *Obrazovatelnye strategii podkhody k opredeleniiu poniatia i traditsii issledovaniia, Sotsiologiya*, 2013, No. 3, pp. 105–113. (in Russian)

---

**Царькова Вера Бенедиктовна**, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, [carkova-vb@mail.ru](mailto:carkova-vb@mail.ru)

**Tsarkova V.B.**, PhD in Education, Professor, Linguistics and Cultural Communication Department, P.P. Semenov-Tjan-Shansky Lipetsk State Pedagogical University, [carkova-vb@mail.ru](mailto:carkova-vb@mail.ru)