

Кугай Александр Иванович

ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ АСПЕКТОВ В ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ

Аннотация: в среде преподавателей иностранных языков наблюдается скрытое, но устойчивое сопротивление выходу за пределы чисто лингвистического аспекта и переходу от фрагментарного изложения культурных фактов к системному культурологическому подходу. В главе анализируются исторические и социальные причины такого сопротивления в образовательных системах Соединенных Штатов, Франции и Ирландии. Автором излагаются принципы педагогики, основанной на дискурсе, которая рассматривает культуру как язык, а язык как культуру, и которая делает сам процесс высказывания средоточием культурных различий и личного выбора. Такая педагогика позволяет учителям отдавать должное разнообразию, которое они находят в целевой культуре и в культурах, присутствующих в их собственных классах, оставаясь при этом по сути и в высшей степени «языковыми» учителями.

Ключевые слова: образование, педагог, культура, иностранный язык, США, Франция, Ирландия.

Abstract: there is a hidden but persistent resistance among foreign language teachers to moving beyond a purely linguistic perspective and away from a fragmented presentation of cultural facts toward a systemic cultural approach. This chapter analyzes the historical and social roots of this resistance in the educational systems of the United States, France, and Ireland. It outlines the principles of a discourse-based pedagogy that views culture as language and language as culture, and that makes the process of enunciation itself the locus of cultural difference and personal choice. Such a pedagogy allows teachers to celebrate the diversity they find in the target culture and in the cultures present in their own classrooms while remaining fundamentally and fundamentally «language» teachers.

Keywords: education, teacher, culture, foreign language, USA, France, Ireland.

В последние десятилетия вышло немало работ, посвященных связи между языком и культурой в изучении языка [8; 9; 16; 20], преподаватели иностранных языков по всему миру снова вынуждены уделять больше внимания культуре на своих языковых занятиях. Не то чтобы иностранные языки когда-либо преподавались в культурном вакууме, но, с недавним притоком иммигрантов на родине и мгновенным электронным доступом к другим культурам за рубежом, педагогам настоятельно напоминают, что знание языка человека не является гарантией взаимопонимания, если в, то же время не постичь культуру этого человека [1] Однако перспектива преподавать культуру на языковых занятиях часто заставляет учителей языка задумываться над тем имеют ли они культурологическую квалификацию [2].

Преподаватели неохотно выходят за рамки языковой подготовки. Конечно, есть много причин для этого, не последняя из которых заключается в том, что преподаватели-неносители языка часто не знают достаточно о целевой культуре, в то время как преподаватели-носители языка часто не знают, чего не знают их ученики, и оба чувствуют себя плохо подготовленными к преподаванию культуры тем же принципиальным способом, которым они преподают грамматику и лексику. Но, на наш взгляд, есть и другие причины, более исторического и политического характера.

Как академическая дисциплина, изучение иностранных языков традиционно связывалось с двумя областями академического исследования: филологией и лингвистикой. В лингвистике исследования в области изучения и преподавания языков в основном интересовались когнитивными, лингвистическими процессами усвоения второго языка, а не социальными аспектами усвоения других культурных установок. Академия рассматривает свои функции как когнитивные, свой продукт как эпистемологический или связанный со знаниями.

В отличие от улиц и кафе, которые являются площадками для приобретения условного, не поддающегося обобщению опыта, школы (от греческого *schole* = досуг, обсуждение) изначально рассматриваются как места, где у человека есть

досуг, чтобы поговорить и обобщить опыт посредством разговора. Жизненный опыт, такой как знание языка или проживание некоторого времени в целевой культуре, имеет академическое значение только в том случае, если он приводит к избытку «языковых» или письменных знаний, полученных в ходе обучения в таких академически санкционированных областях, как лингвистика, социология, антропология, история. Академические знания основаны на их предполагаемой универсальной значимости: знания, которые передаются в классах, должны быть применимы в другом месте, поскольку они рассматриваются как «истинное» отражение состояния мира, они не рассматриваются как составляющие самого этого знания. Таким образом, преподаватели языка, как и другие ученые, были обучены рассматривать язык как беспроблемный, даже когда они пытаются преподавать язык в качестве опытного, аутентичного общения на коммуникативных языковых занятиях.

В рамках этого позитivistского взгляда на обучение гораздо легче передавать стабильные продукты знаний, санкционированные властью, чем переменные процессы обучения. Отсюда склонность преподавателей иностранных языков рассматривать язык как национальную сущность, носителей языка как иностранных граждан (например, французский, на котором говорят в Квебеке, рассматривается как всего лишь вариант «настоящего» французского, на котором говорят французы-французы во Франции), а культуру также в основном в национальных терминах.

С другой стороны, преподаватели английского языка полагают, что английский язык, в силу своего особого международного статуса, будучи свободным от влияния той или иной культуры, является носителем различных культурных значений, поскольку является языком международного общения. Отсюда, мы имеем отличия между австралийским, английским, индийским, американским английским диалектом, отражающим культурное различие. Соответственно, иностранный язык преподавателями иностранный язык преподается безотносительно к его региональной, этнической, возрастной и половой привязки. Особые про-

блемы возникают у преподавателей ESL (English as Second Language), обучающих английскому языку людей, для которых английский язык не является родным.

Мультикультурализм, особенно в практике принятия чужих культур, может привести к усилению страха перед релятивизмом. Некомпетентность в сфере межкультурной коммуникации может порождать конфликты между педагогом и обучающимися [4; 8; 13], может помешать беспристрастной доставке и получению знаний, за которые они отвечают.

Рассмотрим, как три различные образовательные системы решали проблему преподавания языка и культуры в школах.

Язык и культура в Соединенных Штатах.

Культура в Соединенных Штатах все чаще означает принадлежность к меньшинству, отличающемуся своей этнической принадлежностью, расой, религией, полом или сексуальными предпочтениями. Анекдот послужит иллюстрацией. «Какова ваша культура?» – спросил афроамериканский 15-летний мальчик двух датских туристов, которых он подслушал, говорящих на датском языке друг с другом на улице в Сан-Франциско. Видя на лицах датчанок недоумение, он терпеливо объяснил: «Видите ли, я черный. Это моя культура. А какая у вас культура?» Они рассмеялись и ответили, что приехали из Дании.

Этот анекдот показывает частую путаницу в понятии культуры среди американской молодежи. В Соединенных Штатах культура традиционно рассматривалась не в национальных терминах, как это часто рассматривается в Европе, а в основном как характеристика небелых, неанглоговорящих или неговорящих по-английски американцев. Как писал Фишман в 1966 году: «В то время как Соединенные Штаты родились, росли и достигли зрелости в течение двух столетий, в течение которых национализм достиг непревзойденных высот в западной истории, и хотя часть американской истории может быть правильно понята только с точки зрения реакций на европейский национализм, миллионы иммигрантов в США оставались в основном равнодушными к националистическим настроем».

ниям или идеологиям. Этническая принадлежность традиционного, партикуляристского и неидеологического характера – а не национализм в его резких и символически разработанных проявлениях – была общим правилом» [7, 27] Белые европейцы-американцы часто спешат заявить, что не существует такой вещи, как американская культура, а есть только множество культур, которые живут на территории США.

Преподавание культурных различий одновременно является исключительно американо-американским, поскольку оно чтит этнические, расовые, социально-экономические различия, которые можно обнаружить в большинстве школ этой страны иммиграции; однако это также совершенно неамериканское, поскольку противоречит основополагающему кредо образовательного равенства, согласно которому любой человек, «независимо от этнической принадлежности, расы, пола или вероисповедания», имеет право бороться за возможности, предоставляемые системой государственных школ.

Американская государственная школа справилась с разнообразием религий, приняв светскую версию христианства в отношении школьного календаря и школьной «молитвы», и рассматривая разнообразие вероисповеданий, убеждений и ценностей как множество плюралистических «мнений». Она справилась с разнообразием рас и этнической принадлежности, рассматривая различные обычаи, ритуалы, одежду и еду как множество «экзотических» вариаций принципиально согласованного американского образа жизни. Культурные исследования различных видов – исследования чикано, афроамериканские исследования, женские исследования, исследования геев и лесбиянок, исследования коренных американцев – и их соответствующие учителя просто добавлены к существующей учебной программе. Мирно или нет, они сосуществуют в учебном шведском столе, который характеризует американское образование. Но потребитель должен превратить этот шведский стол в связное меню. Учителя не моделируют между собой интеграцию, которую они хотят, чтобы достигли их ученики.

Можно смело сказать, что толерантность к религиозному и культурному разнообразию является образом жизни в Соединенных Штатах... пока основным образом жизни является образ жизни белой, мужской, среднего класса Америки. Изучение иностранных языков и экзотических культур тех, кто на них говорит, рассматривается в той же ориенталистской перспективе. Это может только повысить качество американской жизни, а также конкурентоспособность США на международном рынке, пока это не ставит под вопрос превосходство этого образа жизни и этой экономической системы.

Таким образом, несмотря на весь интерес и риторику о важности культуры в преподавании языка, любая релятивизация языка и культуры преподавателями иностранных языков будет рассматриваться как угроза американскому образованию. Стоит отметить, что это самое утверждение будет дезавуировано большинством американских преподавателей иностранных языков, которые твердо верят, что Соединенные Штаты являются свободным и плюралистическое общество.

Язык и культура во Франции.

Преподавание культуры на языковых занятиях никогда полностью не отсутствовало во французских государственных образовательных рекомендациях, но только недавно оно было официально признано. Впервые в 1987 году одна из трех целей, заявленных для преподавания иностранных языков на уровне средней школы, была прямо названа «enrichissement culturel» (культурное обогащение). Причин столь поздней легитимации культуры в языковых программах много.

Первая связана с общественными предрассудками и общим этноцентризмом, который Франция разделяет с другими странами. Как учебный предмет во французской образовательной системе иностранные языки имеют особый статус из-за множества предвзятых идей, окружающих их изучение. Поскольку каждый говорит по крайней мере на одном языке, своем родном языке, и поскольку этот язык усваивается без усилий, люди склонны считать, что изучение языка является легким и культурно непроблемным, если изучать его в раннем возрасте, например, в школе. Более того, поскольку носители языка, как правило, не знают об

исторических, географических, социальных, экономических, традиционных или повседневных контекстах, в которых они живут, или имеют об этих культурных контекстах только неявные знания, они не чувствуют необходимости преподавать культуру явно. Таким образом, хотя язык и культура рассматриваются как составляющие идентичности страны, преподавание ее языка рассматривается как абсолютно необходимое, в то время как преподавание ее (неявной) культуры рассматривается как невостребованная роскошь.

Этот этноцентрический уклон, конечно, усиливается тем фактом, что во Франции, в отличие от Соединенных Штатов, есть «Academie Francaise», которая действует как официальный куратор ее национального языка. Соответственно, среди преподавателей французского языка (которые в конце концов являются «fonctionnaires d'Etat» или государственными служащими) широко распространено мнение, что преподавание французского как родного языка вытеснило все региональные и местные языки и культуры, и что Франция, таким образом, является моноязычной (и монокультурной) страной.

Помимо этих стереотипных аспектов общественного мнения, есть и вторая причина отсутствия интереса к преподаванию культуры, которая связана с ограничениями школьного образования и его целями социального равенства. Поскольку по крайней мере один иностранный язык является обязательным для всех учащихся, обучающихся во французской школьной системе, обучение иностранным языкам, особенно в случае английского языка, стало массовым образованием: большие классы, всего три часа обучения в неделю, «программы», которые нужно завершить, масштабное тестирование, которое нужно провести. Желание быть справедливым и не наказывать учеников из менее образованных семей побуждает преподавателей иностранных языков преподавать только те языковые факты, которые можно справедливо и объективно восстановить на тестах, а не элементы культуры, которые требуют большей интерпретации, отсюда и более высокое общее образование.

Третья причина сопротивления преподаванию культуры связана с характером подготовки учителей французского языка. Во Франции, возможно, даже

больше, чем в Соединенных Штатах, существует острое понимание дисциплинарных границ и пределов законных полномочий и компетенции. Официальные руководящие принципы преподавания английского языка во французских школах содержат впечатляющее количество области знаний, из которых преподаватели языка могут и должны черпать: история, география, экономика, естественные и социальные науки, технологии и те области, которые охватывают литературу и искусство. Столкнувшись с таким списком, преподаватели американского языка просто были бы обеспокоены отсутствием у них собственных культурных знаний и чувствовали бы себя лично неадекватными. Преподаватели французского языка, напротив, больше обеспокоены своей предполагаемой самонадеянностью и академической нелегитимностью, когда нарушают законные границы, отделяющие их от коллег по истории, экономике, географии, которые могут претендовать на большую дисциплинарную компетентность, чем они имеют в преподавании культуры. В то время как лингвистическая/литературная подготовка дает преподавателям языка право преподавать язык и наделяет их необходимой свободой и полномочиями для выполнения их образовательной миссии, преподавание культуры может рассматриваться как угроза их дисциплинарной целостности и ограничение их свободы, если в их классы заглянет «генеральный инспектор».

Четвертая причина избегания преподавания культуры сама по себе является культурной. Государственное образование во Франции исторически является светским ('*lai'que*'). '*Laïcité*' французских государственных школ является одной из величайших гордостей Французской республики со времен Революции 1789 года. Стремясь сохранить школы свободными от религиозной и политической пропаганды и позволяя обсуждать «идеи», а не «мнения» в четырех стенах класса, Французское национальное образование приложило большие усилия, чтобы положить конец идеологическим баталиям, характерным для дореволюционных времен, и сделать всех учеников «братьями» и равными перед знаниями. Больше всего французские учителя боятся возврата к культурному конфликту и инакомыслию на языковых занятиях.

Эти традиционные аспекты французского образования, которые частично связаны с благороднейшими республиканскими целями свободы, равенства и братства, в настоящее время, конечно, ставятся под сомнение из-за присутствия в одном классе детей французского и иммигрантского происхождения, а также из-за языкового и культурного смешения, которое можно обнаружить в современном французском обществе.

Язык и культура в Ирландии.

Ирландская позиция в отношении культурного разнообразия, безусловно, сильно отличается от позиции в Соединенных Штатах или во Франции. Ирландия – страна не иммиграции, а эмиграции. Не имея необходимости бороться с иммигрантским населением, можно было бы разумно ожидать, что школьная система даст ирландским детям экспортируемые навыки, которые помогут им совершить переход в новые миры. Однако этого в значительной степени не произошло. Например, отсутствие обязательного обучения иностранным языкам, отсутствие разнообразия в преподаваемых языках, продолжающееся противодействие раннему изучению языка и культуры являются красноречивыми признаками этого неосознанного отсутствия обеспечения. Действительно, даже несмотря на то, что проблема разнообразия и культурного плюрализма вот-вот станет реальной в ирландском обществе с прогрессом мирных переговоров, то, что поражает стороннего наблюдателя, – это однородность и конфессиональная природа ирландской образовательной системы [19].

Долгое время школы были либо католическими, либо протестантскими, и сектантство процветало. Никакой «третьей культуры» не предвиделось до позднего появления школ другого типа, интересно названных «многоконфессиональными», а не неконфессиональный и, как утверждается, подвергающийся дискриминации со стороны государственных органов образования.

Особое положение и влияние церквей в ирландском образовании имеют исторические корни. Во времена британского правления именно католическая церковь взяла на себя инициативу по обучению ирландцев. После обретения независимости с созданием Ирландского свободного государства в 1922 году церковь

сохранила эту власть, пользуется ею по сей день и решительно сопротивляется недавним попыткам ее ограничения. Девять из десяти школ второго уровня принадлежат католическим религиозным общинам и контролируются ими. Влияние церкви на образование, воплощенное в выражении «католический этос», проявляется в основном в идеологических терминах. Линч объясняет, что «отношения церкви и государства в ирландских школах представляют собой форму компромисса. В обмен на ее капиталовложения в школы и ее молчаливое сотрудничество в продвижении капиталистической культуры государственные менеджеры представляют церкви право распространять свои собственные догмы и ритуалы во всех школах» [15, с. 131] В результате государство не устанавливает правила относительно религиозного образования, за исключением того, что религия должна преподаваться. Таким образом, внутри ирландской образовательной системы поддерживается культурная (т. е. религиозная) однородность. Если на сцене появляется другой этос, как это было в случае с исламской школой, вместо того, чтобы изменить существующую систему для приспособления к отличающейся культуре, инициируется мягкая форма апартеида. Школы с другими культурными ценностями могут оставаться на периферии, тем самым гарантируя, что культура большинства останется невосприимчивой к иностранным влияниям, которые считаются носителями опасных идеологических «микробов». Более того, та же форма маргинализации или сегрегации существует в отношении групп, находящихся за пределами основного русла, таких как путешественники или инвалиды.

Как и в Соединенных Штатах и во Франции, такое сопротивление переменам происходит во имя социального равенства и справедливости. В отсутствие устоявшегося богатства культурный капитал в форме образовательных документов стал активом, на котором ирландский средний класс построил свою власть. В свою очередь, националистическая форма образования, которую он продвигает, в своей двойной форме религии и языка, призвана «освободить» людей от социальных различий, таких как класс, путем предоставления каждому доступа к среднему классу. Однако вопрос освобождения ставится на уровне народа или даже государства, а не на уровне отдельного человека. Основное предположение

заключается в том, что все ирландские граждане разделяют общее наследие и общие ценности, завоеванные у британского колонизатора. В этом контексте неудивительно, что преподаватели языка неохотно принимают на вооружение культурную повестку дня, основанную на критическом мышлении и культурной осведомленности. Свободная от культуры, инструментальная концепция преподавания языка гораздо безопаснее.

Что касается преподавания языка и культуры, то три образовательные системы, несмотря на их глубокие различия, имеют трагический парадокс: их главная задача – это национальная и социальная повестка дня, главная миссия которой – установить общую основу равенства и справедливости для всех граждан. Однако эти же национальные системы теперь часто призваны обслуживать общественные потребности, которые требуют не только языковых навыков, но и межкультурного понимания. Демократическое решение, по-видимому, до сих пор в каждой стране заключалось в сопоставлении нескольких культур, этнических групп, религий, что эссенциализирует групповые характеристики, сохраняя при этом доминирующую национальную идеологию нетронутой, поскольку она остается невидимой и не обсуждается.

Таким образом, несмотря на успехи, достигнутые в ходе исследований во многих соответствующих областях прикладной лингвистики, преподавание языка по-прежнему основывается на относительно узкой концепции как языка, так и культуры. Язык продолжает преподаваться как фиксированная система формальных структур и универсальных речевых функций, нейтральный канал передачи культурных фактов. Культура включается только в той мере, в которой она укрепляет и обогащает, а не в той степени, в которой она ставит под сомнение традиционные границы себя и другого. На практике учителя обучают языку и культуре или культуре в языке, но не языку как культуре.

Обучение языку посредством дискурса и воображения.

Отличительной особенностью образовательной программы изучения языка, является ее практическая направленность, как единство знания и воплощения, осознание и опыт. Это распознавание границы между знакомым и незнакомым и

фактическое пересечение этой границы. Преподаватели языка должны обучать языку кухонных рецептов и языку поэм, языку как средству общения и как способу представления, они должны сосредоточиться на сообщении и на форме высказываний. Но больше всего, за чьими-то словами, они должны научить своих учеников распознавать как культурный голос социально доминирующей группы, так и уникальный голос конкретного человека.

Ученые, выступающие за эту педагогическую задачу, придерживаются взгляда на язык как на дискурс, [2; 5; 13] который основывается на знаниях, полученных из социологии и образовательной и антропологической лингвистики[6] По их мнению, слова, которые произносят люди, относятся как к конкретному правдоподобному миру, так и представляют позицию и авторитет говорящего или дискурсивного сообщества по отношению к этому миру. Их цель в 90-х годах – поместить субъект в центр обучения. Обратите внимание, что эта цель отличается от цели преподавателей иностранных языков в 80-х годах, которые призывали «сосредоточить обучение вокруг учащегося» [10] или «сосредоточить внимание на учащемся» [17] Обучение, ориентированное на учащегося, подтверждало учащегося в педагогике, слишком ориентированной на учителя. Ситуативное обучение, напротив, подтверждает субъективную перспективу и точку зрения в слишком объективистской, позитивистской педагогике.

Субъект здесь – это высказывающий субъект, «автор» своих собственных высказываний, а не игрок фиксированной, стабильной роли в образовательной игре. Высказывающие субъекты осуществляют выбор и ответственность в использовании слов, даже если то, что они намеревались сказать, остается несколько неуловимым, потому что язык всегда говорит и больше, и меньше того, что он означает. Как замечает Тибо «Выбор относится к вероятностной (а не детерминированной) природе всего создания социального смысла» [18, с. 147] Выбирая говорить так, а не иначе, даже первокурсник иностранного языка принимает культурное решение, потому что он/она адаптирует свой язык к воспринимаемым потребностям ситуации. Эта подгонка текста под требования контекста и это формирование контекста посредством ожиданий, вызванных текстом, и

есть то, что мы называем «культурой». Это в высшей степени диалогический процесс совместного конструирования смысла.

Каковы предпосылки, с помощью которых учащиеся могут собирать, анализировать и интерпретировать культурные предпосылки говорящих и писателей, лежащие в основе текстов, которые они создают. Эти предпосылки формируют сети личных и культурных «представлений», посредством которых люди воспринимают и осознают реальность. Представления создаются и увековечиваются или изменяются посредством языка, и они являются составной частью личной, групповой и национальной идентичности. Как недавно заявил Марк Джонсон: «Мы гораздо более социально устроены, гораздо более исторически расположены и гораздо более изменчивы, чем допускает объективизм. «Я» определяется не только его биологическим строением как физического организма, но также его целями, его межличностными отношениями, его культурными традициями, его институциональными обязательствами и его историческим контекстом. В этом развивающемся контексте оно должно выработать свою идентичность» [11, с. 149–150].

Заключение.

Поскольку этот контекст не только меняется, но и далек от однородности, а зачастую даже пронизан противоречиями, представления могут меняться и меняются. Действительно, такие слова, как «национальная» или «личная» идентичность, обманчивы. Личности и нации являются средоточием множественных, часто противоречивых идентичностей, которые выходят на первый план по-разному в разное время. Как замечает Юлия Кристева: «Странным образом, чужак обитает в нас: он – скрытое лицо нашей идентичности, пространство, которое разрушает наше жилище, время, где понимание и сочувствие барахтаются. Признавая его в себе, мы спасаемся от ненависти к нему в других» [9; 14].

Список литературы

1. Кугай А.И. Восток и Запад: самоутверждение личности в культурах «Обретения и сохранения лица» и «Невзирая на лица» / А.И. Кугай // Евразийский юридический журнал. – 2025. – №2. – С. 541–546. EDN WAVVXC

2. Кугай А.И. О терпимости: аргументы Локка / А.И. Кугай // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: от теории к практике: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 19 янв. 2023 г.). – Чебоксары: Среда, 2023. EDN SIXCTZ
3. Кугай А.И. Религиозные права человека и демократическое государство / А.И. Кугай // Векторы социально-экономического развития России: современные вызовы и возможности: монография. – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 160–169. DOI 10.31483/r-109894. EDN TYGZMP
4. Carter R., McCarthy M. Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching. London: Longman, 1994.
5. Candlin C. Introduction. In R. Carter and M. McCarthy Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching. London: Longman, 1994.
6. Fishman J. Language Loyalty in the United States. The Hague: Mouton, 1966 P. 27.
7. Graff G. (1994). Beyond the Culture Wars: How Teaching Conflict Can Revitalize American Education. New York: W.W. Norton.
8. Galloway V. Towards a cultural reading of authentic texts. In H. Byrnes (ed.) Languages for Multicultural World in Transition. Lincolnwood, IL: National Textbook, 1992. Pp. 87–123.
9. Harrison B. (ed.) (1990). Culture and the Language Classroom (ELT Documents, 132). British Council: Modern English Publications.
10. Holec H. Learner-centered communicative language teaching: Needs analysis revisited. Studies in Second Language Acquisition 1980, 3 (1). Pp. 26–33.
11. Johnson M. Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics. Chicago: University of Chicago Press, 1993. P. 150.
12. Kramsch C. Context and Culture in Language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993.

13. Kramsch C. Culture in language learning: A view from the United States. In K. de Boot, R. Ginsberg, C. Kramsch (eds) Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective. Oxford: Oxford University Press. 1993. Pp. 217–240.
 14. Kristeva J. Etrangers à nous-mêmes. Paris: Gallimard, 1988 P. 9.
 15. Lynch K. The Hidden Curriculum. London: The Falmer Press, 1989. P. 131.
 16. Valdes J. (ed.) (1986). Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
 17. Tarone E., Yule G. Focus on the Language Learner. Oxford: Oxford University Press, 1989.
 18. Thibault P.J. Social Semiotics as Praxis: Text, Social Meaning Making, and Nabokov's Ada. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1991. P. 147.
 19. Vaniscotte F. 70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation. Paris: Hatier, 1989.
 20. Zarate G. Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette. 1993.
-

Кугай Александр Иванович – д-р филос. наук, профессор, Северо-Западный институт управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия.
