

DOI 10.20339/AM.09-17.110

**В.А. Гончарова,**  
канд. пед. наук, доц., заведующая кафедрой  
e-mail: v-goncharova@yandex.ru

**В.В. Алпатов,**  
канд. филол. наук, доц.  
e-mail: alpatov.v@list.ru

Кафедра методики обучения английскому языку и деловой коммуникации  
Института иностранных языков Московского городского педагогического университета

## МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ЗАЗЕРКАЛЬЕ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ РОДНОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

*Представлен анализ современного социально обусловленного контекста российского иноязычного образования в призме межкультурного подхода. Межкультурное языковое образование определяется ситуацией фактической монокультурной экспансии в условиях утверждаемого превосходства изучаемой культуры над родной в плане формируемых знаний и отношений. В качестве возможности противостояния подобной тенденции приводится пример курса русской культуры для студентов иноязычного образования Московского городского педагогического университета. Анализируя потенциал межкультурного подхода к языковому образованию, авторы указывают на необходимость упрочения рефлексивной основы. В частности, обосновывается идея метакультуры, ориентированной в образовательной проекции на сознательную личностную эволюцию студента как участника межкультурной медиации. В заключение излагаются соответствующие принципы межкультурного языкового образования.*

**Ключевые слова:** межкультурное иноязычное образование, иноязычная культура, родная культура, этноцентризм, культурная идентичность, рефлексия, метакультура.

## INTERCULTURAL WONDERLAND: EXPERIENCE OF INTEGRATION OF NATIONAL CULTURE INTO RUSSIAN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION AT HIGHER SCHOOL

**V.A. Goncharova** is Cand.Sci. (Pedagogy), doc., head of sub-faculty; and **V.V. Alpatov** is Cand.Sci. (Philology), doc. Institute of Foreign Languages of Moscow City Pedagogical University

*Presented is analysis of present-day social context of foreign language education within the intercultural approach. Intercultural language education is determined by the fact of mono-cultural expansion which means a superior position of the target culture compared to the learner's home culture in terms of knowledge and attitudes being formed. To illustrate the possibility to fight this the article exemplifies the course in Russian culture for students acquiring foreign language education in Moscow City Pedagogical University. The potential of the intercultural approach to foreign language education under analysis, the authors emphasize the necessity of reflection as its basis. In particular, the idea of metaculture is grounded which implies self-reflective personal evolution of a learner as an agent of intercultural mediation. To conclude, the authors give related principles of intercultural foreign language education.*

**Key words:** intercultural foreign language education, foreign language culture, home culture, ethno-centrism, cultural identity, reflection, meta-culture.

Современное информационно-коммуникационное пространство вписывает человека в концептуально новый ареал бытийности, предлагая межкультурное взаимодействие в качестве условия и мерила жизненной компетентности. Межкультурный характер коммуникации при этом часто проявляется на межличностной основе, помещая личность коммуниканта в прихотливое перекрестие национальных и культурных идентичностей, в котором процесс взаимодействия приобретает свойства глубинной эвристики, поиска новых аксиосмыслов.

Сложность и многоуровневость личностной идентификации заостряются в условиях сетевизации и виртуализации коммуникационных процессов, транслитерирующих взаи-

мопонимание в контексте новых кодовых систем массовой культуры. Английский язык в этих условиях общепризнанно выступает в качестве инструмента международного (межличностного) общения, что, безусловно, предполагает для общения не только его (языка) функциональное присутствие, но и возникновение особого культурного подтекста. Подчиняясь вызовам глобальных реалий, языковое образование неминуемо призвано выступать катализатором подобных процессов, вторгаясь в зыбкую сферу конструирования национальных идентичностей и культурного самоопределения.

Насколько возможно для российского образования, в частности в рамках высшей школы, противостоять этим вы-

зовам в условиях постепенного «овнешнения» внутренних ценностей и размывания национально-культурных границ, и, если такое возможно, то идет ли речь о, собственно, противостоянии или интеграции? Целью данной статьи является попытка осмыслить основные вызовы российскому иноязычному образованию со стороны глобализационных процессов и рассмотреть возможный ответ на них на примере конкретного учебного продукта.

## Межкультурное иноязычное образование

Реалии межкультурного мира предпосылают необходимость интеграции языкового образования в контекст межкультурного. В контексте массовой культуры «формула безопасности» межкультурного общения, согласно которой сила центростремительных интеграционных тенденций уравнивается центробежным стремлением сохранить и отграничить собственную национально-культурную идентичность, уже кажется не столь универсальной и точной.

Ситуация монокультурного теизма, проповедующего единые и безликие мировоззренческие императивы, часто обрывает пресловутый диалог культур, ведя к уплощению культурных сфер. С другой стороны, прослеживая доминантную составляющую массовой культуры, эту ситуацию можно трактовать и как идеологический империализм, экспансию со стороны английского языка и транслируемых им ценностей. Более того, речь может идти о воздействии англоязычной (массовой) культуры как инструмента «мягкой силы», разрушительного для национально-культурной идентичности участника межкультурного общения. Как отмечает Е.Г. Тарева, «налицо центрация обучающихся усилий исключительно на культуре иной страны, что порой приводит к присвоению студентами (чаще произвольному) идеи уникальности данной культуры, ее исключительности и даже превосходства по сравнению с культурой родной страны. Возникают условия для утверждения этноцентризма. В этих условиях образование ведет к приглушению, а порой и к замене исконной культурной идентичности студента» [4, С. 97].

Действительно, российское языковое образование уже канонически вписано в систему обучения языку в сопряжении с культурой. Траектория смыслов творчества такой системы в парадигме культуросообразных вариаций в отечественной лингводидактике включает движение от страноведческого и лингвострановедческого подходов к лингвокультурологическому, от социокультурного к поликультурному и, наконец, к межкультурному. Одним из ключевых показателей, вокруг которого центрируются данные подходы, является относительно низкая степень вовлечения личности коммуниканта как носителя определенного языка и культуры (родной, данной) в непосредственный процесс коммуникации.

Поскольку коммуникация есть процесс обоюдного смыслов творчества, такая личностная вовлеченность предполагает определенную внутреннюю динамику, спор идентичностей коммуникантов. Закономерно, что в ходе «естественного отбора» этих подходов жизнеспособным в настоящее время является межкультурный, синтезировавший квинтэссенцию предшествующей концептуальной эволюции. В целом межкультурный подход можно определить как направленный

на постижение/ достижение сущности равновесия коммуникации с позиции вовлеченного носителя «языкультуры» (insider's view) на основе осознаваемого паритета культур личностей коммуникантов.

Именно межкультурный подход, направленный на формирование межкультурной коммуникативной компетенции как «способности и готовности осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума» [4. С. 98], по мнению многих ученых [4; 5], может нейтрализовать существующий диспарат в степени представленности культур в иноязычном образовательном контексте и реализовать полноценный диалог культур как образовательную и личностную ценность.

Симметричное вовлечение в образовательный процесс двух когнитивных картин и мировоззренческих систем — родной и иноязычной культур обучающихся — безусловно, имеет критическое значение для торжества идеи межкультурного диалога. Однако вместе с тем часто нивелируется вопрос о факте простого незнания учащимися родной культуры. Родная культура коммуниканта, осмысляемая как своего рода интеллектуальный трамплин для прыжка в неизвестность инокультурной реальности, часто познается «по умолчанию», предполагая индивидуальное и сознательное постижение на основе имеющегося жизненного опыта. Межкультурный подход к иноязычному образованию, добиваясь переосмысления фактов родной культуры на основе сопоставления с фактами иной культуры, часто становится под угрозой срыва в силу условного знания учащимися таких фактов. Иными словами, часто моделирование такого межкультурного диалога происходит в ситуации равноабстрактной умозрительной встречи культур, чреватой уже двойным непониманием.

Самый простой пример такого диспаратности кроется в неодинаковом знании достопримечательностей. Студенты второго курса педагогического вуза, где практика речи английского языка преподается по учебнику В.Д. Аракина, изучают в подробностях центр Лондона и для отчетности должны уметь рассказывать о его географии, дворцах, соборах, музеях, галереях, парках, правительственных зданиях, и даже объяснить, как пройти от здания парламента до Пикадилли и др. В то же время большинство из них, кроме специально интересующихся, не обладают сопоставимым объемом знаний о центре Москвы или Петербурга просто потому, что этот материал специально не изучали с целью рассказа об этом представителе иной культуры.

Несмотря на наличие в школе курса «Москвоведения», редкий молодой образованный москвич расскажет, какие достопримечательности ждут туриста на маршруте от Пушкинской площади до ГУМа. Зная об Уголке поэтов в Вестминстерском аббатстве, так ли много изучающих английский язык могут сказать что-нибудь о некрополе Новодевичьего монастыря или хотя бы чьи захоронения находятся в Архангельском соборе Кремля? Студенты третьего курса, изучающие английский язык, обязаны порассуждать о художественных достоинствах и недостатках картин Хогарта, Гейнсборо и Тернера, но не о творчестве Рублева, Левитана или Репина.

Более того, лакуны зияют не только в знании родной культуры, но и во владении родным языком, что еще более пла-

чевно в контексте межкультурного подхода к иноязычному образованию. Пример тому — опыт самих преподавателей иностранного языка, показывающих сравнительно низкий уровень владения родным языком по сравнению с иностранным. Речь этой профессиональной группы в силу специфики предмета зачастую представляет собой жаргон из «смеси французского с нижегородским». Специально и постоянно занимаясь расширением своего словарного состава в иностранном языке, в частности синонимического ряда, преподаватель, как правило, не прикладывает усилий к адекватному расширению синонимического ряда в родном языке.

Даже беглый взгляд на программу иноязычного образования в вузе показывает неравновесие в филологической подготовке специалиста: история языка, стилистика, лексикология, во всех этих предметах у специалиста по иностранному языку отсутствует или «западает» русская сторона «уравнения языковых культур». Чтобы не быть голословным: изучая великий сдвиг гласных, англист вполне может не знать о падении редуцированных в древнерусском, осваивая основы чтения на древнеанглийском, не уметь прочесть текст на старославянском и др.

## Родная культура в фокусе

Одним из примеров вовлечения родной культуры в плоскость иноязычного образования может стать опыт реализации учебного курса «Русская культура», представленного в образовательной программе магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» в рамках профиля «Межкультурное языковое образование в школе и вузе»<sup>1</sup>.

Цель преподавания этого курса состоит в пробуждении интереса к родной культуре и языку и развитии должного чувства патриотизма через привитие любви к ним. Как знаем из событий недавней истории, знать язык вовсе не означает автоматически любить страну этого языка. Именно поэтому преподавание языка и культуры должно иметь своей целью привитие любви к ним и пробуждение познавательного интереса. По сути, учащиеся заново знакомятся со своим языком и культурой, смотрят на них со стороны как на достойный особый предмет изучения и рефлексии. В содержание этого курса входит знакомство с:

- ◆ основными понятиями культурологии (культура, цивилизация, образ жизни, добродетели и пороки, ценности и критика этого понятия, традиция, норма, миф);
- ◆ разделами эстетического блока культуры: классическими произведениями русского изобразительного искусства, архитектуры и музыки;
- ◆ традиционной русской культурой в ее духовном и социальном аспектах (семья и монашество, богослужение, восприятие времени и пространства, календарные обычаи, добро и зло, поведенческие архетипы в их литературной и исторической реализации).

Однако еще больший методологический интерес представляет опыт приобщения отечественных студентов к кур-

су русской культуры, который преподается иностранным студентам, изучающим русский язык в МГПУ в рамках программы академических обменов. В этом случае студенты получают возможность взглянуть со стороны на свою культуру из «дважды удаленной» позиции. Слушая лекции и участвуя в семинарах, вся методика и логика преподавания которых рассчитана на восприятие из «пещеры» иностранной культуры, они на это время подсознательно отождествляются с иностранцами и смотрят на факты родной культуры как на новый материал.

Ключевой идеей обучения на основе этого «дважды удаленного» знакомства является использование в качестве единицы изучения культурных концептов, которые суть «сгустки культурной среды в сознании человека», по выражению Ю.С. Степанова [7. С. 42]. В ходе занятий с иностранцами культурные концепты могут вводиться:

- ◆ через чтение стихов. В этом случае на формирование ассоциативных связей работает связь формы и содержания, происходит знакомство и семантизация разных стилистических слоев лексики русского языка от разговорного до поэтического. Стихи дают возможность легко выйти на обсуждение абстрактных вещей, философского содержания и значимости введенных культурных концептов в русской картине мира;
- ◆ через современные имена собственные и их современные или исторические ассоциации. Так, рассказывая о географии России и упомянув реку Лену, можно отметить связь этого гидронима с фамилией В.И. Ульянова-Ленина и литературных персонажей: Онегина, Печорина и Ленского. Рассказывая о Чукотке и чукчах, можно в политкорректной форме упомянуть стереотипность связанных с этим регионом анекдотов, а также рассказать о недавнем преображении региона после губернаторства Р.А. Абрамовича;
- ◆ через имена собственные исторические, которые лучше всего вводить через их связь с современностью через артефакты современной бытовой культуры, например, банкноты. Так, на банкноте в 500 рублей изображены Соловки, упоминание которых ведет к формированию культурных ассоциаций совершенно разных «глубин залегания»: это и средневековый промышленный центр солеварения, откуда соль (с которой связано название острова) поставлялась во многие места Руси, это и уникальный монастырь XVI в., впоследствии центр раскола, выдержавший в XIX в. осаду и бомбардировку англичан, превращенный в СЛОН в XX в. (изображенный в таком виде на версии 500-рублевой банкноты до 2010 г. выпуска), это и гора Секирка, на которой казнили заключенных, сбрасывая их по высокой лестнице привязанных к бревну;
- ◆ через термины и уникальную лексику. В этом случае в действие приводится психологическая сцепка: культурный артефакт (конкретный) — всегда свидетельство культурного факта, что, в свою очередь, дает возможность возвести мысль учащегося к значимости этого факта в народном самосознании, политике и др. Например, рассказывая о берестяных грамотах, можно упомянуть современные СМС, на которые некоторые

<sup>1</sup> Программа по данному профилю представлена в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета (МГПУ).

послания действительно похожи, типа «Гаврила – Кондрату: приходи» и др. Подобное соположение истории и современности способно сделать актуальным изучение культуры и классики. Помимо этого, введение культурных концептов через термины позволяет вывести беседу на обсуждение эстетической стороны культуры, как, например, в случае с названиями промыслов (Оренбургский платок);

- ◆ через конкретную лексику с культурным подтекстом. Обращение к этому материалу дает возможность ознакомить учащихся с бытовой стороной культуры в ретроспективе, например, через слова рубль (связь с гривной, которую рубили), баня, печь (обычно вызывает интерес многофункциональность русской печи, которая служила для отопления, готовки, сна, мытья, сушки, вентиляции и др.) грибы, картошка (в т.ч. советские ассоциации с поездками студентов на картошку, самодеятельностью и романтикой);
- ◆ через абстрактную лексику. Это направление довольно глубоко разработано в лингвокультурологии, из соответствующих работ можно почерпнуть примеры культурной специфики таких слов, как простор, воля, авось, подвиг, друг, сердце и др.

### Межкультурное языковое образование наяву: принципы зазеркалья

Обращение к анализу родной культуры со стороны ее носителя, таким образом, предполагает ее постижение на качественно новом уровне, на котором работа с существующей когнитивно-мировоззренческой картиной предстает формированию опыта личностного и сознательного «чувствования» родной культуры. Постигая суть часто ритуализованных для носителя культурных фактов, очерчивая новые рефлексивные контуры знакомых понятий и феноменов, студент межкультурного образования получает возможность сознательного участия в сложной игре межкультурной медиации, преобразуя знания о родной культуре в со-знание участника коммуникации представителей равновеликих культур.

Опыт исследовательской деятельности и научного мышления студента способствуют достижению желанного эффекта – развитию сознательного отношения к родной культуре и, следовательно, межкультурной рефлексии как особой способности участника подлинного межкультурного диалога. В результате происходит реализация аксиологического потенциала межкультурного образования в условиях сохранения и приумножения индивидуального сознания родной национально-культурной идентичности.

Так, «открытие» родной культуры во всей полноте ее системного своеобразия предполагает своего рода привитие патриотического иммунитета к инфекционным опасностям мягкой силы инокультурной реальности и, как следствие, становление уравновешенного медиатора культур. Однако подобное развитие межкультурного сознания может иметь и неблагоприятную динамику, при которой в условиях массовой культуры возникает угроза инверсивного движения к националистическому патриотизму, подвергаясь воздей-

ствию инерционности мышления. При этом именно сознательность, т.е. императив индивидуального решения преодолеть инерцию мышления, может стать фактором успешности, «диалогичности» межкультурного образования. По мнению О.Н. Астафьевой, «только сам человек может принять или отрицать ту или иную коллективную идентичность» [2. С. 226].

Таким сознательным горизонтом развития межкультурного подхода к языковому образованию может стать метакультура. По мысли С.Е. Ячина, «метакультуру можно понимать как рефлексивную культуру, но обязательно с учетом того, что рефлексивный контур проходит через личность, а значит, выходит за рамки культурной формы, и что полноценная рефлексия возможна только в некотором сообществе лиц, носителей разных культурных норм. Человек есть существо рефлексивное (т.е. себя сознающее), но на уровень методической рефлексии он может выйти только при условии встречи с иным» [7. С. 152]. Можно уточнить метакультуру как «состояние личностно рефлексивного смыслотворчества с позиции нахождения точки бытийного равновесия, адаптации к иной системе интерпретации ценностей, опыт личностного преобразования при условии эволюционирующей идентичности в зоне культурной интерференции; состояние сознания, при котором преодолевается «прерывность» культуры, обусловленная национальной идентификацией» [3. С. 93]<sup>2</sup>.

При этом логика межкультурного общения может пунктирно быть выражена посредством следующей последовательности этапов как:

- ◆ индивидуальное (заинтересованность личности в культуре коммуниканта, осознание коммуникативного намерения);
- ◆ национальное (самооткрытие родной культуры на сознательной основе);
- ◆ общепланетарное (осознание сопричастности культур);
- ◆ обогащенное индивидуальное (осознание паритета культур как личностная ценность, понимание личностной ответственности за результаты общения).

Таким образом, межкультурное общение в образовательной проекции имеет циклический характер, ориентированный на личностную эволюцию как результат, обращаясь к индивидуальному уровню сознания личности на исходном и конечном этапах, при котором глобальное обогащает индивидуальное.

Метакультура здесь выступает как состояние личностной (индивидуально понимаемой) культуры коммуниканта, чуткой к происходящему, а также как процесс и результат личностной эволюции. В основе метакультуры лежит идея о волшебной «растяжимости» культурной идентичности личности, ее в некоторой степени всемогуществе при условии сознательного усилия. Личность, обычно очерченная контуром собственной национальной культуры, приобретает метауровень своего внутреннего измерения, что потенциально обуславливает «редактирование» ценностных кодексов личности на новых, глобальных этических принципах, т.е. личность приобретает способность эволюционировать.

<sup>2</sup> Подробнее о метакультуре см. [3].

Личность конструирует свою идентичность на границе двух культур и не принадлежит ни одной из них.

Так, в основу осмысления метасущности межкультурного языкового образования могут быть положены следующие принципы.

1. Принцип трехмерности диапазона восприятия культуры, предполагающий множественность каналов донесения информации до учащегося для формирования «объемного» представления об отдельном культурном концепте или культурной эпохе. Этот принцип подразумевает:

- ◆ использование синестезии — обращения к разным органам чувств — в рамках одного занятия;
- ◆ подбор обязательно разнородных и разновременных предметов и фактов, характеризующих изучаемую тему.

Например, рассказывая иностранцам о таком фрагменте древнерусской культуры, как былины и сказки, помимо дискурсивного сообщения о предыстории этого жанра, его роли в отражении и мифологизации событий древней истории, важно создание зрительного образа богатырей и звуковые ассоциации с торжественной, архаичной музыкой. Наглядность можно создать показом отрывка мультфильма «Сказка о царице и семи богатырях» или финала фильма «Илья Муромец», где появляются не только богатыри, но и Змей Горыныч. Эту же тему сопровождает показ с соответствующим комментарием связанных, но разнородных материалов: карты «Борьба древнерусских княжеств с кочевниками», картины В. Васнецова «Три богатыря», фотографии шлема Ярослава Всеволодовича из Оружейной Палаты, игрушечного набора солдатиков «Дружина», иллюстраций И. Билибина (Баба Яга, Иван Царевич, Василиса Премудрая), зачала сказки о Лягушке Царевне. Далее лекция продолжается переходом к рассказу о шедеврах древнерусской архитектуры того же периода (Софийских соборов в Киеве и Новгороде и др.) и немного о музыке (Знаменный распев, гусли).

Для иллюстрации трехмерности в плане разновременности — активации ассоциаций одновременно из нескольких эпох, приведем пример работы с образом царя Ивана Грозного. Начиная «серьезным» рассказом об исторической личности в сопровождении фрагмента фильма С. Эйзенштейна об интронизации царя, картины И. Репина, парсуны царя и др., можно в конце этого занятия, посвященного в целом культуре XVI в., показать фрагмент из фильма «Иван Васильевич меняет профессию» о пире, что перекинет «мостики» к теме национальной кухни. Наконец, трехмерность может пониматься и как постепенное «вплетение» в культурный текст разных видов искусств. Подходящим примером этого является работа с темой «Отечественная война 1812 г.», которая может быть подана через отрывки фильма С. Бондарчука, музыку П.И. Чайковского (увертюра «1812 год»), архитектуру Храма Христа Спасителя, ландшафт заповедника «Бородино» и музея «Парк Победы», портреты Военной галереи Эрмитажа, современные съемки реконструкторов на Бородинском поле, начало поэмы М.Ю. Лермонтова «Бородино» и народную этимологию французского и английского слова *bistro* (якобы от русских казаков в Париже).

Вся эта разновременность и разнородность материала работает на создание «стереоскопичности» восприятия

культурной эпохи, формирование единого связного, но многогранного и многопланового культурного концепта. Материалы подкрепляют, развивают один другой и строят единый разветвленный культурный концепт, который оказывается действительно фрагментом «национальной картины мира» или, скорее, играя с термином, фрагментом «национального фильма мира». Подобная учебная постройка концепта моделирует наше обычное восприятие действительности, в котором обязательно есть место синестезии и разноплановости.

2. Принцип культурной матрицы, который в теоретическом плане обосновывает предыдущий принцип трехмерности диапазона восприятия культур. Как отмечается в работе [2. С. 5], «концепт «культура» (как и многие другие, связанные с ней концепты: «наука», «образование», «искусство» и др.) представляет собой многоаспектное знание, объединяющее в себе множество различных контекстов осмысления. Это знание матричного формата, т.е. система взаимосвязанных когнитивных контекстов». Когнитивная матрица в упомянутой работе понимается как «многомерная система взаимосвязанных когнитивных контекстов, передающих многоаспектность знания об определенной области или многоаспектность осмысления того или иного явления» [Там же. С. 8], «ее компоненты открывают доступ к разным концептуальным областям, ни одна из которых не является строго обязательной или доминирующей по отношению к другим» [Там же. С. 6].

В применении к межкультурному общению принцип культурной матрицы подразумевает необходимость учета и использования в обучении разных каналов или кодов трансляции культуры (визуальный, звуковой, пищевой, предметный, словесный и др.), а также разных ее аспектов (живопись, архитектура, музыка, кинематограф, фотография, театр, скульптура, поэзия и др.). Матрица включает:

- ◆ принцип личностной эволюции, предполагающий развитие аксиологического и мировоззренческого потенциала личности в процессе постижения логики межкультурного общения, способствуя расширению контекста языкового образования до вертикали духовного развития;
- ◆ принцип ценностной рефлексии как основы для вскрытия смыслов межкультурного общения на уровне индивидуального постижения.

## Заключение

На фоне глобальных рисков национально-культурной безопасности именно система образования (в данном случае высшего языкового образования) обладает ресурсом для отражения угроз. В контексте концептуального межкультурного языкового образования противостояние вызовам переходит в возможность принять и преобразовать их в потенциал для саморазвития учащихся — представителей российской национальной культуры, но прежде всего обладателей рефлексивного ценностного мировоззрения, преобразуя зеркальное отражение родных культур коммуникантов в таинственное и прекрасное зазеркалье новых смыслов общего пространства межкультурного человеческого общения.

## Литература

1. Афанасьева О.Н. Коллективная идентичность в условиях глобальных изменений: динамика устойчивого и укоренение становящегося // Вопросы социальной теории. — 2011. — Т. V. — С. 223–241.
2. Болдырев Н.Н., Алпатов В.В. Когнитивно-матричный анализ английских христианских топонимов // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2008. — № 4. — С. 5–14.
3. Гончарова В.А. Метакультура: модель будущего иноязычного образования? // Обсерватория культуры. — 2017. — № 1. — С. 88–94.
4. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. — М., 2004.
5. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник Московского городского педагогического университета. — Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2016. — № 3 (23). — С. 94–101.
6. Тульчинский Г.Л. Массовая культура как воплощение гуманизма просвещения или почему российская культура самая массовая // Философские науки. — 2008. — № 10. — С. 38–58.
7. Языкова Н.В. Культура и обучение иностранным языкам: лингводидактический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. — Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. — 2009. — № 1. — С. 95–100.
8. Ячин С.Е. Метакультура — место творчества личности на границе культурных сред // Вопросы социальной теории. — 2011. — Т. 5. — С. 149–161.

## References

1. Afanas'eva, O.N. 2011. Collective identity within global changes: dynamics of the stable and rooting of the becoming. *Problems of social theory*, vol. V, pp. 223–241.
2. Boldyrev, N.N., Alpatov, V.V. 2008. Cognitive matrix analysis of English Christian place names. *Problems of Cognitive Linguistics*, no. 4, pp. 5–14.
3. Goncharova, V.A. 2017. Meta-culture: the model of future foreign language education? *Observatory of Culture*, vol. 14, no. 1, pp. 88–94.
4. Stepanov, Yu.S. 2004. Constants: Dictionary of Russian culture. Moscow.
5. Tareva, E.G. 2016. teaching language and culture: the soft power instrument? *Vestnik of Moscow City Pedagogical University. Ser.: Philology. Language Theory. Language Education*. no. 3 (23), pp. 94–101.
6. Tul'chinsky, G.L. 2008. Mass culture as a form of humanism of enlightenment or why Russian culture is the most mass one. *Philosophical sciences*. no. 10, pp. 38–58.
7. Yazykova, N.V. 2009. Culture and foreign languages teaching: linguo-didactic aspect. *Vestnik of Moscow City Pedagogical University. Ser.: Philology. Language Theory. Language Education*, no. 1, pp. 95–100.
8. Yachin, S.E. 2011. Meta-culture as a place of personal creative activity on the borderline of cultural areas. *Problems of Social Theory*, vol. 5, pp. 149–161.