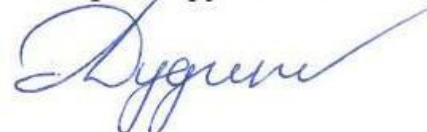


**ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет  
имени Г.Р. Державина»**

*На правах рукописи*



**ДУДИН Артем Андреевич**

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ  
СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-  
ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА  
(английский язык, высшая школа)**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(иностраные языки)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:  
д.п.н., профессор Сысоев П.В.**

**Тамбов 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b>	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА</b>	18
<b>1.1. Коммуникативно-этнографический подход в системе современных подходов к соизучению иностранного языка и культуры</b>	18
<b>1.2. Развитие межкультурных умений в целях обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки</b>	40
<b>1.3. Психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода</b>	59
<b>Выводы по первой главе</b>	80
<b>ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА</b>	82
<b>2.1. Модель формирования межкультурных умений студентов на основе коммуникативно- этнографического подхода</b>	82
<b>2.2. Технология развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно- этнографического подхода</b>	107
<b>2.3. Опытное обучение по развитию межкультурных умений студентов в условиях погружения на основе коммуникативно-этнографического подхода</b>	130
<b>Выводы по второй главе</b>	150
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b>	154
<b>БИБЛИОГРАФИЯ</b>	158
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Примеры рабочих карт наблюдения студентов</b>	181
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Примерные вопросы для интервью</b>	187

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность диссертационного исследования.** Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО, 2014) полностью отражают в себе социальный заказ общества на подготовку специалистов, владеющих иностранным языком, для межкультурного общения. Компетентностный подход, который лег в основу разработки ФГОС ВО, позволил акцентировать внимание на результате обучения (И.А. Зимняя, 2003; А.В. Хуторской, 2003), который обозначается в терминах общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В результате обучения по таким направлениям подготовки, как «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), «Лингвистика», «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык») и «Туризм», студенты должны сформировать ряд компетенций, позволяющих им «руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума; владение навыками ... <...> межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов» (ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика», 2014, с. 7). В настоящий момент в российской системе языкового образования реализуется ряд подходов, которые в своей совокупности способствуют формированию иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций учащихся и студентов, тем самым создают условия для подготовки обучающихся к межкультурному взаимодействию с представителями разных стран и культур. К таким подходам относятся: компетентностный (И.А. Зимняя, 2003, 2006; А.В. Хуторской, 2003; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; В.Д. Шадриков, 2006; В.И. Байденко, 2009), личностно-деятельностный (И.А. Зимняя, 2003), коммуникативно-когнитивный (А.В. Щепилова, 2003), социокультурный, межкультурный и

поликультурный (В.В. Сафонова, 1991, 1992, 1996; Н.И. Алмазова, 2003; Л.П. Халяпина, 2006, 2009, 2012; П.В. Сысоев, 2003, 2004, 2010).

Расширение международных связей в различных сферах деятельности, включая туризм, культуру и образование, позволяет большому количеству учащихся средних школ и студентов высших учебных заведений регулярно выезжать за границу. Иммерсия в аутентичную языковую и культурную среду, а также в среду межкультурных контактов с представителями разных стран и культур на изучаемом иностранном языке обладает большим дидактическим потенциалом. Это, с одной стороны, позволяет обучающимся продолжить иноязычное и социокультурное образование в условиях погружения, а с другой – создает дополнительные возможности для развития их межкультурных умений.

Коммуникативно-этнографический подход (D. Hymes, 1972; M. Byram, 1989; M. Byram, M. Fleming, 1998; П.В. Сысоев, 2014) выступает одним из существующих культуроведческих подходов, направленных на формирование аспектов иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций в условиях погружения. Его отличительная черта состоит в том, что обучающиеся находятся непосредственно в стране изучаемого языка и взаимодействуют с представителями языка и культуры. При этом на основе трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и проблемных культуроведческих заданий (В.В. Сафонова, 2001) обучающиеся выполняют функцию этнографов, наблюдающих, собирающих и анализирующих полученные данные о коммуникативном поведении носителей языка или представителей другой культуры, на основе чего делают выводы и заключения.

**Степень разработанности проблемы.** В настоящий момент имеется достаточно большой корпус исследований, посвященных подготовке учащихся и студентов к межкультурной коммуникации средствами иностранного языка. Изучение научной литературы свидетельствует, что в центре внимания работ исследователей были следующие вопросы:

- изучение когнитивных аспектов овладения культурой и формирования межкультурной компетенции обучающихся (Н.И. Алмазова, 2003; П.В. Сысоев, 2003);
- разработка теоретических основ культурологических подходов по соизучению иностранного языка и культуры (социокультурного (В.В. Сафонова, 1991, 1992, 1996); культурологического (В.В. Воробьев, 1997); межкультурного (И.И. Халеева, 1989; В.П. Фурманова, 1994; И.Л. Плужник, 2003; В.Г. Елизарова, 2005; Н.В. Барышников, 1999, 2000, 2004, 2013); поликультурного (П.В. Сысоев, 2003, 2004); этнографического (D. Nymes, 1972, 1974; M. Byram, 1989; M. Byram, M. Fleming, 1998));
- разработка методик формирования аспектов социокультурной компетенции (П.В. Сысоев, 1999; О.А. Бондаренко, 2000; Д.М. Грицков, 2007; А.К. Черкасов, 2012; А.А. Максаев, 2015) и межкультурной компетенции (М.Г. Корочкина, 2000; Е.М. Малькова, 2000; Н.М. Сыромясов, 2000; Г.В. Елизарова, 2001, 2005; И.Л. Плужник, 2003; Л.П. Халяпина, 2006, 2009, 2012; М.В. Плеханова, 2006; В.Г. Апальков, 2008; Н.А. Сушкова, 2009; В.В. Филонова, 2013) в средней общеобразовательной школе и вузе;
- разработка социокультурного компонента содержания обучения иностранному языку в средней школе и вузе (В.В. Сафонова, 1993, 1999; В.В. Сафонова, А.Н. Россинская, 2008; П.В. Сысоев, 1999, 2003, 2004; В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, 2004, 2007; С.А. Строкова, 2002);
- разработка методик обучения иностранному языку в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду (Н.А. Сушкова, 2009; M. Byram, 1989; M. Byram, M. Fleming, 1998; M. Byram, A. Nichols, D. Stevens, 2003; П.В. Сысоев, 2014).

В этой связи можно утверждать, что сложилась весомая научная база для рассмотрения проблемы развития межкультурных умений студентов в условиях погружения в языковую и культурную среду на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Вместе с тем, приходится констатировать о наличии ряда еще не разработанных и недостаточно изученных вопросов, к которым относятся следующие:

- 1) *не определены* лингводидактические характеристики коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре;
- 2) *не определена* номенклатура межкультурных умений студентов, развиваемых на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- 3) *не выявлены* психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- 4) *не разработана* модель развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- 5) *не разработана* методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода.

Таким образом, возникают **противоречия** между социальной потребностью выпускников высших учебных заведений направлений подготовки «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), «Лингвистика», «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»), «Туризм» в сформированности иноязычной коммуниктивной и межкультурной компетенций, позволяющих им взаимодействовать с представителями разных стран и культур на основе принципов этнорелятивизма и непредвзятости, и ограниченными возможностями обучения межкультурному взаимодействию обучающихся на занятиях по иностранному языку; между лингводидактическим потенциалом коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иноязычному межкультурному взаимодействию и отсутствием методик использования данного подхода на практике в период погружения обучающихся в аутентичную языковую и культурную среду.

**Проблема исследования** вытекает из вышеобозначенных противоречий: что представляет собой методика развития межкультурных

умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода? В этой связи все вышесказанное послужило основанием для выбора темы настоящего диссертационного исследования: «Методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода (английский язык, высшая школа)».

**Объект** исследования: педагогический процесс развития межкультурных умений студентов.

**Предмет** исследования: методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

**Целью** настоящего исследования является разработка научно обоснованной и проверенной опытным путем методики развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Для достижения поставленной цели предстояло решить следующие **задачи**:

- 1) *определить* лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре;
- 2) *определить* номенклатуру межкультурных умений студентов, развиваемых на основе коммуникативно-этнографического подхода;
- 3) *выявить* психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода;
- 4) *разработать* модель развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода;
- 5) *разработать* методику развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода; *провести* опытное обучение с целью определения эффективности методики развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода; *описать* его количественные и качественные результаты.

**Гипотезой** диссертационного исследования выступает предположение о том, что развитие межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет успешным, если при разработке методики обучения реализуется следующее:

– определена номенклатура межкультурных умений, развиваемых на основе коммуникативно-этнографического подхода;

– учитываются такие лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода, как: а) подход реализуется в условиях погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка;

– учитываются психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода (а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии);

– обучение организуется в 5 этапов (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный) с



использованием трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

Для достижения обозначенной цели и решения поставленных задач были использованы **методы исследования**, к которым относятся следующие:

- теоретические методы: изучение и анализ литературы по теме исследования, обобщение изложенных в ней данных и положений;
- эмпирические методы: изучение и обобщение практического опыта по обучению межкультурной коммуникации и развитию межкультурных умений учащихся и студентов на основе разных методов и подходов;
- статистические методы: проведение констатирующего и формирующего срезов у участников этнографической экспедиции в Великобританию, статистический анализ результатов, чтобы определить значимые различия в развитии межкультурных умений студентов в условиях погружения на основе коммуникативно-этнографического подхода;
- формирующие методы: проверка в ходе опытного обучения разработанной в настоящем диссертационном исследовании методики развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода, анализ полученных качественных и количественных результатов опытного обучения.

**Методологической основой исследования** послужили: системный подход (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, 1973; Е.В. Данильчук, 1999; В.В. Дружинин, Д.С. Конторов, 1976; Л.В. Шелехова, 2005); компетентностный подход (А.В. Хуторской, 2003; И.А. Зимняя, 2003, 2006; В.И. Байденко, 2009; В.А. Болотов, В.В. Сериков, 2003; В.Д. Шадриков, 2006); личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя, 2003); коммуникативно-когнитивный подход (А.В. Щепилова, 2003); социокультурный, межкультурный и поликультурный подходы (В.В. Сафонова, 1991, 1992, 1996; П.В. Сысоев, 2003, 2004; Л.П. Халяпина, 2006; Н.В. Барышников, 2013; G. Neuner, 1994);

коммуникативно-этнографический подход (D. Hymes, 1972; M. Byram, 1989; M. Byram, M. Fleming, 1998; П.В. Сысоев, 2014).

**Теоретической базой проведенного исследования** послужили положения, разработанные в работах ученых по методике обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка (М.В. Ляховицкий, 1981; С.Ф. Шатилов, 1986; И.Л. Бим, 1989; Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова, 1991; В.В. Сафонова, 1996, 2004; Р.П. Мильруд, 2005; Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, 2007; Е.Н. Соловова, 2007; А.Н. Щукин, 2011, 2012); использованию методов проблемного обучения в обучении иностранному языку (В.В. Сафонова, 2001; И.Я. Лернер, 1981; А.М. Матюшкин, 1980; М.И. Махмутов, 1975, 1984); использованию метода проектов в обучении иностранному языку и культуре (Е.С. Полат, 2000); формированию социокультурной компетенции учащихся и студентов (П.В. Сысоев, 1999; О.А. Бондаренко, 2000; Д.М. Грицков, 2007; А.К. Черкасов, 2012; А.А. Максаев, 2015); формированию межкультурной компетенции учащихся и студентов (М.Г. Корочкина, 2000; Е.М. Малькова, 2000; Н.М. Сыромясов, 2000; Г.В. Елизарова, 2001, 2005; М.В. Плеханова, 2006; В.Г. Апальков, 2009; Н.А. Сушкова, 2009; В.В. Филонова, 2013).

**Экспериментальная база.** Исследование было проведено на базе кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова» и кафедры лингвистики и лингводидактики ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». В опытном обучении по предлагаемой в настоящем диссертационном исследовании методике развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода принимали участие студенты 2-го и 3-го курсов направлений подготовки «Лингвистика» и «Туризм».

#### **Организация и этапы диссертационного исследования:**

Диссертационное исследование проводилось в период с 2013 по 2017 г. и включало три этапа:

1. **Подготовительный этап** (2013-2014 гг.), в ходе которого соискатель провел теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, определил основные направления работы, цель, задачи, объект и предмет исследования, сформулировал рабочую гипотезу исследования.

2. **Основной этап** (2014-2015 гг.), в ходе которого соискателем разрабатывалась научно обоснованная методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода (определялись лингводидактические характеристики коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре в условиях погружения; определялась номенклатура межкультурных умений, развиваемых у студентов языковых направлений подготовки на основе коммуниктивно-этнографического подхода; выявлялись и обосновывались психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода; разрабатывались модель и технология развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода).

3. **Заключительный этап** (2015-2017 гг.), в ходе которого соискателем проводилось опытное обучение в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. Проводились констатирующий и формирующий срезы, статистический анализ полученных данных и их интерпретация, формулировались выводы и заключение.

**Обоснованность и достоверность** результатов и выводов проведенного исследования обеспечивается выбором обоснованных исходных теоретико-методологических позиций, использованием разнообразных источников информации, экспериментальной проверкой теоретических положений работы, применением комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, методов статистической обработки данных опытного обучения, их анализа и интерпретации, внедрением результатов проведенного диссертационного исследования в методику

обучения иностранным языкам студентов языковых направлений подготовки в ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» и ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова».

**Научная новизна исследования:**

- *разработана* методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- *определены* лингводидактические характеристики коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре в условиях погружения;
- *определена* номенклатура межкультурных умений, развиваемых у студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- *выявлены и обоснованы* психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- *разработана* модель развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- *разработана* технология развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода.

**Теоретическая значимость** проведенного исследования для методики обучения иностранным языкам состоит в следующем:

- *предложено* теоретическое обоснование методики развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- *уточнено* содержание обучения межкультурной компетенции студентов языковых направлений подготовки (уровни В2-С1);
- *доказано* положение о целесообразности использования коммуниктивно-этнографического подхода к обучению студентов межкультурным умениям, который создает дидактические условия для

продолжения их иноязычного и социокультурного образования средствами иностранного языка в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду;

– *раскрыты* проблема исследования и лежащие в ее основе противоречия между социальной потребностью выпускников высших учебных заведений направлений подготовки «Филология» (профиль «Зарубежная филология»), «Лингвистика», «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык»), «Туризм» в сформированности иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, позволяющих им взаимодействовать с представителями разных стран и культур на основе принципов этнорелятивизма и непредвзятости и ограниченными возможностями обучения межкультурному взаимодействию обучающихся на занятиях по иностранному языку; между лингводидактическим потенциалом коммуникативно-этнографического подхода к обучению иноязычному межкультурному взаимодействию и отсутствием методик использования данного подхода на практике в период погружения обучающихся в аутентичную языковую и культурную среду.

**Практическая значимость** исследования состоит в следующем:

- *предложена* поэтапная методика развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода;
- *предложены* методические рекомендации по развитию межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду;
- результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке языковых и культурно-образовательных программ стажировок в страны изучаемых языков, при разработке авторских курсов и факультативов по иностранному языку и специализированного курса «Методика обучения иностранному языку».

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Коммуникативно-этнографический подход является одним из культуроведческих подходов, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. К его основным лингводидактическим характеристикам относятся следующие: а) подход реализуется в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка.

2. На основе коммуникативно-этнографического подхода можно развивать следующие межкультурные умения студентов: инициировать межкультурный контакт; поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов); определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов; избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов; выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности контактирующих культур; интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений; проявлять уважение к представителям контактирующей культуры.

3. Развитие межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий: а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.

4. Модель развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного. Ввиду того, что реализация коммуникативно-этнографического подхода на практике осуществляется во взаимодействии с другими подходами, тем самым создавая условия для продолжения языкового и социокультурного образования обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду, в основу данной модели легла комбинация следующих подходов: системного, компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и коммуникативно-этнографического. На практике вышеобозначенные подходы реализуются с учетом *общедидактических принципов* (сознательности, активности, доступности и посильности, индивидуализации) и *методических принципов* (коммуникативной направленности обучения, ситуативно-тематической организации обучения, новизны, диалога культур, дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной рефлексии, культурной вариативности).

5. Методика развития межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду на основе коммуникативно-этнографического подхода включает в себя пять этапов (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный) с использованием трех методов этнографии (наблюдения,

анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

**Личный вклад** соискателя заключается в определении лингводидактических характеристик коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре в условиях погружения; *определении* номенклатуры межкультурных умений, развиваемых у студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода; *выявлении и обосновании* психолого-педагогических условий развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода; *разработке* модели и технологии развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода.

**Апробация и внедрение результатов.** Основные результаты настоящего диссертационного исследования обсуждались на заседаниях кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова» (2013-2015 гг.) и кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (2016-2017 гг.), общероссийских научных конференциях преподавателей и студентов в ТГУ имени Г.Р. Державина «XXI Державинские чтения» (Тамбов, 2016) и «XXII Державинские чтения» (Тамбов, 2017); IV и V международных форумах учителей и преподавателей английского языка «*E-Merging Forum*» (Москва, 2014, 2015); XXVI Международной научной конференции «Язык и культура» (Томск, 2015); XIII Международной научно-практической конференции «Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста» (Тамбов, 2017).

По результатам диссертационного исследования опубликовано десять научных работ, четыре из которых – в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

**Структура работы.** Диссертация включает в себя введение, две главы, выводы по каждой главе, заключение, библиографический список (258 наименований) и 2 приложения.



**Во введении** автор обосновывает актуальность и выбор темы диссертационного исследования, формулирует цель, задачи, объект, предмет исследования, гипотезу, дает характеристику методологической и теоретической основы работы, формулирует положения научной новизны, теоретической значимости, практической ценности, положения, выносимые на защиту.

**В первой главе** работы «**Теоретические основы развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода**» автор определяет лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре в условиях погружения; *определяет* номенклатуру межкультурных умений, развиваемых у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода; *выявляет и обосновывает* психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

**Во второй главе** диссертационного исследования «**Практические аспекты развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода**» автор разрабатывает модель и этапы развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода, описывает подготовку и проведение опытного обучения, приводит анализ количественных и качественных результатов опытного обучения.

**В заключении** представляются результаты проведенного диссертационного исследования и формулируются основные выводы работы.

**Библиографический список** работы содержит 258 наименований.

**В приложениях** содержатся примеры составленных карт наблюдения студентов при выполнении наблюдений, а также примерные вопросы для проведения интервью.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

## 1.1. Коммуникативно-этнографический подход в системе современных подходов к соизучению иностранного языка и культуры

На современном этапе коммуникативно-этнографический подход – это один из культуроведческих подходов, который направлен на обучение учащихся и студентов иностранному языку и культуре. Уникальность подхода заключается в следующем: обучающиеся должны находиться в условиях иммерсии, или погружения в аутентичную языковую и культурную среду. В ней, выступая в качестве наблюдателей и этнографов, они выполняют ряд заданий проблемного характера и овладевают конкретными аспектами изучаемого языка и культуры.

Вместе с тем, с самого начала следует специально подчеркнуть, что коммуникативно-этнографический подход не является самодостаточным для достижения цели изучения ИЯ – формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Наоборот, он может существовать в совокупности с другими подходами и методами к обучению иностранному языку, дополняя и обогащая языковую и социокультурную практику обучающихся. Более того, коммуникативно-этнографический подход ориентирован на *дальнейшее* формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и студентов, способствуя *дополнительному* развитию конкретных речевых, социокультурных или межкультурных умений. Однако в настоящий момент невозможно говорить о существовании системы<sup>1</sup> обучения иностранному языку и культуре на основе данного подхода.

---

<sup>1</sup> В данном случае термин «система» обучения иностранному языку используется в трактовке И.Л. Бим (1989), когда на основе конкретного подхода (или метода) можно формировать *все* необходимые для полноценной коммуникации аспекты языка и развивать виды речевой деятельности.

Рассмотрим этапы становления и сущность коммуникативно-этнографического подхода и выделим его основные лингводидактические характеристики.

В названии подхода присутствуют два ключевых термина, каждый из которых раскрывает важную составляющую этого подхода. Рассмотрим подробнее содержание каждого из них. Первым термином выступает «этнографический», этимология которого уходит к греческому языку, обозначает «соотносящийся по знач. с сущ.: этнография, связанный с ним. 2) Свойственный этнографии (1), характерный для нее. 3) Принадлежащий этнографии (1). 4) Отражающий особенности быта, нравов, культуры какого-либо народа» (Фасмер М., 1986). В толковых словарях русского языка «этнография» трактуется как «описание быта, нрава и обычая народа; народность, народописание, народообычье» (Толковый словарь живого великорусского языка, 1988, с. 582); «научная дисциплина, изучающая материальную и духовную культуру народов, их культурно-исторические взаимоотношения... особенности быта, нравов, культуры какого-либо народа» (Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный, 2000, с. 439); «наука об этносах (народах), изучающая их происхождение и расселение, быт и культуру» (Современный энциклопедический словарь, 1998); «отрасль исторической науки, изучающая состав, происхождение (этногенез), расселение и культурно-исторические взаимоотношения народов мира, их материальную и духовную культуру, особенности быта» (Толковый словарь иностранных слов, 1998); «наука, изучающая культуру и быт народов мира, отдельных племен или обществ» (Культурология. XX век. Энциклопедия, 1998, с. 907); «общественная наука, изучающая происхождение этносов, их основные характеристики и свойства, межэтнические отношения, а также социально-культурные изменения в жизни обществ, обусловленные собственно этническими процессами» (Культурология. XX век. Энциклопедия, 1998, с. 907).

Анализ приведенных выше определений термина «этнография» из толковых словарей русского языка и энциклопедий свидетельствует о том, что ученые пришли к единодушному мнению относительно предмета исследования этнографии. Это наука, изучающая духовную и материальную культуру конкретного этноса. Примечательно, что объектом исследования всегда будет этнос – группа людей (народность, племя или нация), находящаяся на определенной территории и использующая для общения один язык. Эти три важных фактора, квалифицирующие этнос, – территория, группа людей и язык – лежат в основе предмета изучения этнографического подхода, который, в свою очередь, в разных научных областях получил немного разное развитие. В частности, в культурологии, изучающей культуру как совокупность знаний, ценностей, обычаев и верований определенного этноса, в центре внимания этнографического подхода будет изучение взаимовлияния культур разных этносов, живущих на одной территории и взаимодействующих друг с другом. Кроме того, предметом исследования этнографического подхода в культурологии может быть и доминирование определенного этноса, находящегося на конкретной территории, и его влияние на культуру других групп людей (Драч Г.В., 2012; Солонина Ю.Н., Каган М.С., 2010).

В социологии в рамках этнографического подхода будет изучаться процесс объединения людей, в основе которого будет культурное самоопределение – объединение с одними и дистанцирование от других по конкретным признакам. При этом этническая идентичность будет изучаться в социологии как социальный конструкт (Лавриненко В.Н., Нартов Н.А., Шабанова О.А., Лукашова Г.С., 2002).

В методике обучения иностранным языкам существует не так много исследований, имеющих непосредственное отношение к этнографическому подходу. К одному из первых ученых, которые имели отношение к зарождению этого подхода, можно отнести американского антрополога и социолингвиста Делла Хаймса (Hymes D., 1972, 1974). В книге «Основы

социолингвистики: этнографический подход» ученый впервые поднял вопрос о необходимости изучения «этнографии общения» (ethnography of communication) (Hymes D., 1974). Работа этнографов общения или коммуникации заключается в анализе паттернов, которые в своей совокупности составляют нормы общения людей на индивидуальном уровне, уровне группы или общества. На уровне общества общение можно классифицировать по функциям, отношениям и представлениям о языке или говорящих. Паттерны общения также образуются в соответствии с конкретными социальными ролями, которые выполняют члены общества. На групповом уровне исследователи изучают влияние таких аспектов, как гендер, возраст, социальный статус, профессия, уровень образования и место проживания, на коммуникацию. На индивидуальном уровне этнография общения изучает влияние свойств конкретной личности на процесс и результат коммуникации. Такое культурно-обусловленное поведение является ключевым элементом знаний и поведения членов определенной культурной группы. Исследователи этнографии общения изучают речевые ситуации, речевые события и речевые акты.

Кроме того, Делл Хаймс был первым, кто обосновал необходимость изучения образцов речевого поведения «носителей языка» в конкретном языковом и культурном контексте. Развивая идею о том, что общение (как процесс и как результат) всегда происходит в конкретном социокультурном контексте и, как результат, полностью зависит от этого контекста, ученый ввел в терминологический аппарат понятие «коммуникативная компетенция» (Hymes D., 1972), обозначающее способность и готовность обучающегося общаться на иностранном языке. Теория Д. Хаймса была реакцией на учение Ноама Хомского (Chomsky N., 1965) об идеальном носителе языка как о носителе языковой нормы. Учение Н. Хомского, тем не менее, легло в основу теории генеративной грамматики. Д. Хаймс же утверждал, что, несмотря на расплывчатость и неоднозначную трактовку конструкта «носитель языка» – «носитель языковой нормы», в реальной жизни существует масса факторов

социокультурного характера, влияющих на процесс и результат коммуникации и определяющих ее эффективность.

Спустя полтора десятка лет известный британский методист Майкл Байрам заявил об использовании этнографического подхода к обучению иностранным языкам и межкультурной коммуникации. Отличительной чертой этнографического подхода выступает иммерсия (от англ. immersion) – погружение в аутентичную языковую и культурную среду. При этом обучающиеся (изучающие иностранный язык) выполняют функцию этнографов, наблюдающих и изучающих языковые или культурные явления, а также контактирующих с представителями языка и культуры. Используя три метода этнографии – наблюдение, анкетирование и интервью, – обучающиеся взаимодействуют с носителями языка и культуры и тем самым выполняют ряд заданий и овладевают изучаемыми речевыми формулами и умениями межкультурного взаимодействия. Участниками экспериментального обучения М. Байрама были английские студенты, находящиеся на стажировке во Франции и изучающие французский язык и культуру. Автор разработал ряд рекомендаций по использованию каждого из трех методов этнографии, которым должны были следовать его студенты (подробнее этот аспект освещается в пункте 2.2).

Центральным элементом обучения в условиях этнографического подхода у М. Байрама выступает формирование межкультурной компетенции, в которую входят 5 компонентов: 1) отношения; 2) знания; 3) умения интерпретации; 4) умения получения информации и интеракции; 5) критическая культурная осведомленность (перевод наш. – *А.Д.*) (Byram M., 2000, с. 18). Компонент «отношения» включает в себя открытость и готовность к восприятию других культур, не сомневаясь в их правдивости. Компонент «знания» включает знания о существующих социальных группах людей в стране изучаемого языка и в родной стране говорящего, о правилах межличностного взаимодействия в стране изучаемого языка. Компонент «умения интерпретации» включает умения анализировать и трактовать

культурные факты и явления стран родного и изучаемого языков, умения находить взаимосвязь между ними. Компонент «умения получения информации и интеракции» включает овладение способами получения необходимой культуроведческой информации о стране изучаемого языка, а также способность взаимодействовать с представителями изучаемой культуры. Компонент «критическая культурная осведомленность» представляет способность обучающихся использовать конкретные критерии при оценке как родной, так и культуры страны изучаемого языка (перевод наш. – А.Д.) (Byram M., 2000, с. 18).

Следует отметить, что данная интерпретация содержания обучения межкультурной компетенции не лишена дискуссионных моментов. Заслуживает М. Байрама является то, что, наряду с вполне традиционными компонентами компетенции, которыми выступают знания, умения и навыки, автор ввел новый компонент – «отношения». Этот компонент имеет непосредственное отношение именно к межкультурной коммуникации, когда психологическая установка, с которой обучающийся вступает в контакт, может оказать важнейшее влияние на исход межкультурного контакта.

С другой стороны, изучение модели межкультурной компетенции М. Байрама вызывает ряд вопросов. Во-первых, компонент «знания», наряду с универсальными сведениями о взаимоотношениях между культурами, включает и информацию о культурных группах стран родного и изучаемого языка, что традиционно представляет предмет изучения социокультурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Во-вторых, не видим целесообразности в отдельном выделении двух типов умений, которые связаны с получением информации и ее интерпретацией. На наш взгляд, эти два раздела могли бы быть объединены, так как речь может идти о работе с одним и тем же фактическим социокультурным материалом. В-третьих, «культурная осведомленность» традиционно трактовалась как овладение знаниями (фактами) о культуре страны изучаемого языка (Tomalin B., Stempleski S., 1993). В данной же работе «критическая культурная

осведомленность» могла бы быть объединена с компонентом «отношения», так как опять же речь идет о едином процессе восприятия информации о контактирующей культуре. Через критическое восприятие инокультурной действительности, избегая оценочных суждений, обучающийся старается воспринимать другую культуру открыто, без сложившихся стереотипов и обобщений.

Тем не менее, несмотря на некоторые дискуссионные моменты и неоднозначность трактовок, модель межкультурной компетенции М. Байрама ориентирована на формирование данной компетенции при непосредственном контакте с представителями изучаемой культуры в стране изучаемого языка.

Учение М. Байрама о реализации этнографического подхода в обучении иностранному языку легло в основу ряда исследований других авторов, посвященных овладению студентами иностранным языком и культурой, находясь на стажировке в стране изучаемого языка (Byram M., Cain A., 1998; Barrow A., Jordan S., Roberts C., 1998; Carel S., 2001). Проведем краткий обзор этих исследований. Работа М. Байрама и А. Кейна (Byram M., Cain A., 1998) посвящена методике овладения учащимися средних школ Великобритании и Франции культурной информацией о стране изучаемого языка по таким темам, как: «Система образования в Великобритании и Франции», «Монархия и республика», «Многоэтническое общество: Великобритания», «Спорт» и т.п. Находясь в условиях погружения в культурную и языковую среду, учащиеся должны были контактировать с носителями языка на изучаемом языке и через общение получать необходимую информацию. Изучение описания реализации проектной деятельности, направленной на формирование ИКК при погружении, свидетельствует о неразрывной связи на практике между иноязычной коммуникативной компетенцией и межкультурной компетенцией. Кроме того, дальнейшее формирование как речевой и языковой компетенций (как частей иноязычной коммуникативной компетенции), так и межкультурной компетенции осуществляется на определенном социокультурном материале.



Получая и обсуждая его, обучающиеся развивают коммуникативные и межкультурные умения.

Исследователи А. Барро, Ш. Джордан, С. Робертс (Barrow A., Jordan S., Roberts C., 1998) в своей работе приводят примеры нескольких этнографических проектов, которые традиционно предлагаются для выполнения европейским студентам, находящимся на языковой стажировке в одной из европейских стран. В частности, в центре внимания этнографических проектов испанских исследователей выступают статусные взаимоотношения между служащим и клиентом в учреждениях обслуживания и магазинах. В одном из таких проектов студенты изучали то, как работает отдел возврата товаров в одном из крупных городских универмагов. В данном проекте, по мысли исследователей, важное значение имели межличностные отношения между клиентом и служащим магазина. Студенты записывали услышанное для дальнейшего анализа и интерпретации. Впоследствии им необходимо было провести грань между вежливостью, настойчивостью, рассудительностью, аргументацией клиентов и служащих и политикой магазина по возврату вещей.

Другой этнографический проект, описанный А. Барро, Ш. Джордан, С. Робертс (Barrow A., Jordan S., Roberts C., 1998), связан с изучением семейных традиций, одной из которых выступает традиция дарения подарков в семьях на Двенадцатую ночь (Богоявление). Студенты изучали устный дискурс во время церемонии дарения подарков. Это позволило им определить как статусное соотношение между членами семьи, так и их стремление сохранить и выразить свою идентичность (национальную и культурную принадлежность).

Еще один этнографический проект, описанный в работе ученых, направлен на изучение влияния определенного события или факта на жизнь сообщества (Barrow A., Jordan S., Roberts C., 1998). Исследователи предлагают студентам рассмотреть влияние размещения американской военной базы на изменение устоев жизни местного населения. Многие

преподаватели практики Великобритании и Франции для этнографических исследований дают обучающимся конкретные кейсы, требующие пристального наблюдения за речевым и невербальным поведением носителей языка, а также видео- и аудиозаписи происходящего для дальнейшего анализа. Примером таких проектов может быть наблюдение за поведением продавца в магазине. Этнографический проект позволит обучающимся увидеть, какие речевые выражения и как используются на практике, как социальный статус говорящего влияет на выбор языковых единиц и его речевое высказывание.

Несмотря на то, что одним из условий реализации этнографического подхода выступает погружение в аутентичную языковую и культурную среду, тем не менее, в научной литературе имеются исследования, авторы которых говорят о возможности проведения этнографических проектов вне иммерсии. Одним из таких исследователей является Ш. Карел (Carel S., 2001). В своей работе она описывает опыт использования программного обеспечения «Virtual Ethnographer» (виртуальный этнограф) на занятиях по иностранному языку. Данное программное обеспечение направлено на обучение обучающихся общению на иностранном языке, а также использование вербальных и невербальных средств коммуникации, которые каждый из нас использует при общении в реальной жизни. К ним относятся: разговорный язык, мимика и жесты. Обучающиеся исследуют аспекты коммуникативного поведения в контексте межличностного общения. Например, программа предлагает изучить жесты, нередко используемые при общении вместо фраз или предложений («потихе», «иди сюда», «стоп» и т.п.). Обучающимся предлагается описать жест, который бы они использовали для выражения какого-либо действия. Далее студентам предлагается кейс (например, как вы будете себя вести при прохождении интервью на работу) и даются разные варианты ответов (например, надену чистую одежду, надену грязную одежду и т.п.).

После выполнения этого задания студентам предлагается провести исследование, состоящее из трех частей: а) тур по Великобритании, б) встреча с респондентами, в) анализ ситуаций общения. Тур по Великобритании включает основную информацию о стране: географическое положение, экономику, изменения в языке и культуре в результате тесного взаимодействия людей из Франции. Вторая часть – встреча с респондентом – знакомит обучающихся с главной героиней, которая работает школьным учителем и представляет пользователям программы разные сюжеты: дома с членами семьи, за обеденным столом с друзьями, в классе с учащимися и т.п. Также она знакомит зрителей с еще пятью носителями языка и культуры, которые впоследствии будут проводить свой анализ и предлагать свою интерпретацию поведения героев, включенных в программу сюжетов. При изучении первых ситуаций общения (в семье и дома) обучающиеся в основном воспринимают информацию и знакомятся с участниками программы. А уже в процессе изучения третьей и дальнейших ситуаций обучающимся предлагается выполнять функцию этнографов. Они наблюдают за коммуникативным поведением героев программы и делают записи для дальнейшего анализа и интерпретации. Третья часть методики – анализ ситуаций общения. Сначала обучающиеся сами анализируют и интерпретируют речевое и невербальное поведение героев программы, а затем знакомятся с интерпретациями пяти носителей языка. Последние объясняют поведение героев (Carel S., 2001, с. 148-150).

Анализ приведенной Ш. Карел (Carel S., 2001) методики позволяет проследить трехфазовую модель коммуникативного обучения иностранному языку. Сначала студентов погружают в контекст предстоящего этнографического исследования путем выполнения заданий этнографического плана, потом обучающиеся сами выполняют проблемные задания на выявление речевой и социокультурной информации, а затем они ее используют при интерпретации. Вместе с тем, данная методика может вызывать некоторые вопросы. В частности, из описания проведенного

Ш. Карел эксперимента не понятен выбор именно этих заданий на этапе погружения обучающихся в этнографическую деятельность. Во-вторых, на наш взгляд, заданий по интерпретации и обсуждению полученных результатов вовсе не достаточно для того, чтобы обучающиеся использовали новые знания в дальнейшей практике. На последнем этапе можно было бы предложить обучающимся задания продуктивного характера (письменное или устное) на использование новых паттернов речевого или невербального поведения в коммуникативных ситуациях общения. Кроме того, следует заметить, что программа «Virtual Ethnographer», описанная в работе, безусловно, обладает лингводидактическим потенциалом и чрезвычайно полезна. Однако подобное программное обеспечение всегда будет ограничено примерами, которые не всегда будут актуальными для обучающихся разным языкам с разными родными языками. Поэтому, на наш взгляд, было бы методически корректным говорить об использовании методов этнографии или проблемных заданий этнографического плана в обучении иностранному языку, а не об использовании этнографического подхода вне иммерсии. Вместе с тем, подобный позитивный опыт заслуживает внимания и положительной оценки со стороны методистов.

Следует заметить, что своими исследованиями М. Байрам и другие авторы обратили внимание на лингводидактические возможности этнографического подхода, вовсе не утверждая, что данный подход может реализовываться самостоятельно без сочетания с другими подходами. Равно, как ни М. Байрам, ни Ш. Карел, ни другие ученые не утверждали, с какими именно подходами (или методами обучения, учитывая англоязычную терминологию) этнографический подход может взаимодействовать. Заслуга же авторов заключается в удачной, на наш взгляд, попытке обратить внимание на важность обучения *межкультурному взаимодействию* при изучении иностранного языка как средства общения, а также на важность использования потенциала краткосрочных или долгосрочных поездок за границу с целью дальнейшего формирования иноязычной коммуникативной

и межкультурной компетенций. Более того, специально отметим, что именно *этнографический подход позволяет формировать межкультурную компетенцию в процессе дальнейшего формирования иноязычной коммуникативной компетенции*, чего практически нельзя достигнуть, обучая иностранному языку учащихся и студентов в «культурно-гомогенной» среде вне страны изучаемого языка.

При обращении к вопросу формирования межкультурной компетенции и теоретических основ этнографического подхода многие ученые упоминают исследования известного американского лингвиста Клары Крамш (Kramersch C., 1993, 1998). Рассматривая вопросы формирования межкультурной компетенции обучающихся и их подготовки к межкультурному иноязычному общению, К. Крамш вынесла на суд научной общественности новый конструкт – «межкультурный говорящий» (intercultural speaker). В своих работах К. Крамш неоднократно утверждала о невозможности объективного описания такого конструкта, как «носитель языка». И хотя в целом методисты и преподаватели могут понимать, о чем идет речь, когда используется термин «носитель языка», тем не менее, в научной литературе нет ни одной работы, в которой бы ученые однозначно обосновали, представитель какого социального класса, уровня полученного образования, этнической группы, биологического пола, места проживания, возраста и т.п. может быть квалифицирован как «носитель языка» – «носитель универсального варианта языковой формы».

Кроме того, автор справедливо, на наш взгляд, утверждает о том, что по объективным причинам большинство учащихся и студентов, изучающих иностранный язык, никогда не смогут владеть иностранным языком на уровне «носителя языка». Это касается как акцента, так и словоупотребления. Вместо этого К. Крамш предлагает использовать более объективно достигаемый конструкт, который она назвала «межкультурным говорящим». Межкультурный говорящий получает «право» не достичь уровня «носителя языка» во владении иностранным языком, однако в то же

время он наделяется другими функциями, важными для межкультурного взаимодействия. Это посредник между культурами, знающий о культурах стран родного и изучаемого языков, а также о типах взаимоотношения между культурами и способный выступать представителем культуры или посредником между представителями разных культур.

Следует отметить, что формирование межкультурной компетенции обучающихся, а также достижение уровня «межкультурного говорящего» рассматриваются в условиях их погружения в аутентичную языковую и культурную среду. Вместе с тем, к моменту погружения и использования трех методов этнографии обучающиеся уже сформировали иноязычную коммуникативную компетенцию на достаточно высоком уровне, позволяющем им самостоятельно общаться с представителями страны изучаемого языка на повседневные темы. Этнографический подход не может быть единственным подходом, существующим в изоляции от других подходов к обучению иностранному языку и культуре. В этой связи возникает необходимость рассмотреть этнографический подход в совокупности с другими используемыми подходами.

В своей работе, посвященной дидактическому и лингводидактическому потенциалу коммуникативно-этнографического подхода, П.В. Сысоев (2001, 2003, 2014) справедливо, на наш взгляд, отметил, что более корректным термином в методике обучения иностранному языку будет *коммуникативно-этнографический* подход. В чистом виде этнографический подход к обучению межкультурному взаимодействию может осуществляться на родном языке. Учитывая, что при иммерсии в аутентичную языковую и культурную среду обучающиеся общаются на иностранном языке и формируют межкультурную компетенцию в процессе дальнейшего формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции, более корректным термином для обозначения данного подхода будет *коммуникативно-этнографический* подход. Такое же мнение можно встретить в работах некоторых других исследователей (Сафонова В.В., 2004;

Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В., 2001). Именно поэтому из взаимодействия на родном языке в методику «пришли» три метода этнографии (наблюдение, анкетирование, интервью). Использование данных методов этнографии наряду с проблемными культуроведческими заданиями для подготовки материалов этнографических исследований, непосредственное проведение этнографического исследования и интерпретация и обсуждение его результатов на иностранном языке будут реализовывать одну из основных функций языка – его использование как средства общения. Отметим, что традиционно обучение иностранному языку как средству общения – это одна из целей обучения ИЯ при коммуникативном методе (подходе). В этой связи коммуникативно-этнографический подход объединяет в себе две важные составляющие. С одной стороны, обучение обучающихся происходит посредством использования иностранного языка в реальных аутентичных коммуникативных ситуациях общения. С другой стороны, отличительной особенностью коммуникативно-этнографического подхода выступает погружение обучающихся в реальную языковую и социокультурную среду.

Учитывая, что большинство российских учащихся и студентов изучают иностранный язык вне языковой и социокультурной среды, коммуникативно-этнографический подход будет рассматриваться дополнительным подходом и встраиваться в существующую систему подходов к обучению, к которым относятся компетентностный, личностно-деятельностный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный и поликультурный подходы. Рассмотрим подробнее каждый из вышеобозначенных подходов и выделим лингводидактический потенциал коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре.

Компетентностный подход (Хуторской А.В., 2003; Зимняя И.А., 2003) позволил по-новому посмотреть на результат обучения, который стал формулироваться не в терминах «знаний», «умений» и «навыков», а компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся к моменту завершения образовательной программы. Так, одной из целей обучения ИЯ –

это формирование ИКК и межкультурной компетенции. В отличие от комбинации «знания», «умения» и «навыки» данные виды компетенций показывают готовность и способность обучающихся использовать иностранный язык как средство межкультурного общения с представителями разных стран и культур. Ради справедливости необходимо заметить, что в отличие от некоторых других дисциплин, в преподавании которых основной акцент делался на передаче учащимся и студентам суммы знаний, в обучении иностранному языку уже на протяжении нескольких десятков лет в рамках коммуникативного метода обучения основное внимание уделяется подготовке обучающихся к общению на изучаемом языке, т.е. иноязычной коммуникативной компетенции.

Коммуникативно-когнитивный подход, предложенный А.В. Щепиловой (2003), позволил акцентировать внимание на двух важных составляющих обучения иностранному языку. Во-первых, обучение языку как средству общения должно осуществляться через непосредственное общение на нем. И в этом язык будет осуществлять свою главную функцию – выступать средством общения. Во-вторых, когнитивная составляющая подхода обращает внимание на необходимость осознанного овладения аспектами языка и видами речевой деятельности. Находясь вне аутентичной языковой и социокультурной среды, обучающиеся сами не могут овладеть языком (речевыми образцами, ситуациями общения и т.п.), используя его как средство общения. Поэтому речь идет о необходимости эксплицитного обучения языковым структурам и осознанного овладения и изучения языковых и речевых явлений.

Личностно-деятельностный подход (Зимняя И.А., 1985) обращает внимание также на две важные составляющие процесса обучения и овладения иностранным языком. С одной стороны, отбор содержания обучения и выбор методов, приемов обучения и темпа обучения должны зависеть от интересов, потребностей и способностей конкретной группы обучающихся. С другой стороны, овладение языком как средством общения



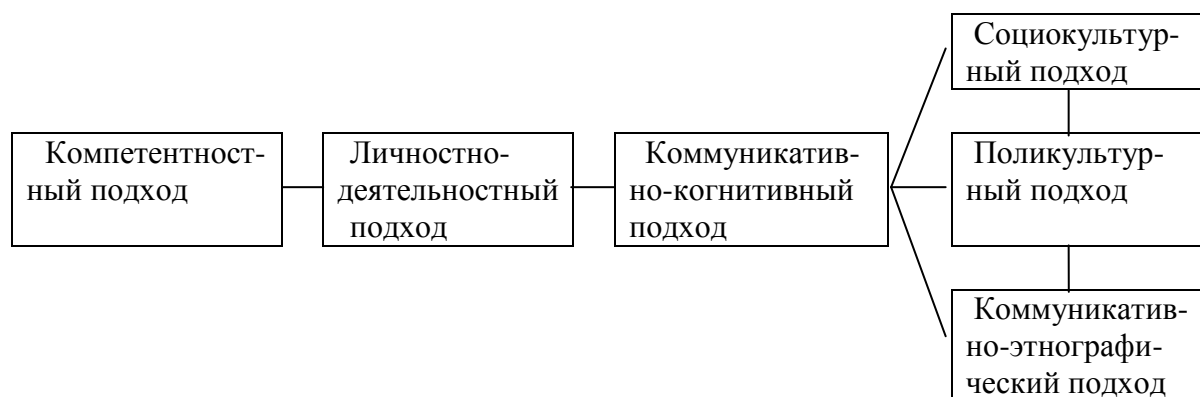
должно происходить через участие обучающихся в реальной речевой деятельности на изучаемом языке – через общение на языке.

Социокультурный подход (Сафонова В.В., 1991, 1996) к обучению языкам международного общения акцентирует внимание на следующих важных моментах. Во-первых, обучающиеся должны ознакомиться с культурой социальных групп людей, проживающих на территории страны изучаемого языка, по принципу постепенного расширения круга культур от социальных и этнических до континентальных. Во-вторых, в качестве методической доминанты обучения должна выступать система проблемных речевых и культуроведческих заданий, направленная на комплексное формирование аспектов иноязычной коммуникативной компетенции.

Поликультурный подход (Сысоев П.В., 2003, 2006) несколько дополняет положения социокультурного подхода. По каждому из аспектов изучаемой культуры стран родного и иностранного языка обучающиеся должны познакомиться со спектром культур. Одним из ведущих принципов в рамках поликультурного подхода выступает принцип культурной вариативности. В конечном итоге у обучающихся должно сложиться мнение о культурном многообразии как о норме сосуществования культур в современном поликультурном мире.

Краткий обзор выделенных подходов свидетельствует о том, что все они находятся в тесной взаимосвязи, и именно поэтому у многих из них есть общие точки соприкосновения. В частности, овладение иностранным языком как средством общения рассматривается целью обучения как в рамках коммуникативно-когнитивного, так и личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Формирование у обучающихся социокультурной и межкультурной компетенций присутствует в целях как коммуникативно-когнитивного, так и поликультурного и социокультурного подходов. Доминирование методов проблемного обучения – это отличительные признаки компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов. Все это

свидетельствует о том, что на настоящий момент в Российской Федерации сложилась система комплексной языковой подготовки обучающихся (вне языковой и социокультурной среды). Как отмечалось ранее, обладая определенным уже сформированным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, учащиеся и студенты выезжают в страны изучаемого языка, где смогут продолжить дальнейшее формирование ИКК, в том числе на основе коммуникативно-этнографического подхода. В этой связи можно утверждать, что коммуникативно-этнографический подход органично добавляется в сложившуюся систему языковой подготовки обучающихся, обогащая ее новыми методическими возможностями для достижения дополнительных результатов. Схематично взаимодействие коммуникативно-этнографического подхода с другими действующими подходами к обучению иностранному языку и культуре можно представить следующим образом (рис. 1).



**Рис. 1.** Коммуникативно-этнографический подход в системе подходов к обучению иностранному языку и культуре

Мы не стали выстраивать иерархию между подходами в единой системе подходов к обучению иностранному языку. Кроме того, в нашем исследовании разрабатывается методика обучения межкультурной компетенции российских обучающихся в условиях временного погружения в аутентичную языковую и культурную среду (в период их краткосрочного пребывания в стране изучаемого языка). Этнографический подход является

одним из действенных культуроведческих подходов, наряду с социокультурным и поликультурным. Все они в первую очередь направлены на социокультурное образование обучающихся и их подготовку к межкультурному общению на иностранном языке. Именно поэтому все культуроведческие подходы к обучению иностранному языку представлены в схеме параллельно друг другу. Вместе с тем, несмотря на определенное разделение подходов, которое наблюдается в любой схеме, все они находятся в тесной взаимосвязи и направлены на достижение главной цели обучения иностранному языку – воспитание, развитие обучающихся и формирование у них иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций.

В научной литературе имеются исследования, авторы которых предлагали описание характеристик этнографического / коммуникативно-этнографического подхода. Одним из первых ученых, кто в своей работе выделил несколько характеристик этнографического подхода, является А. Купер (Cooper A., 1998). Организовывая лично несколько проектов по изучению языка и культуры страны изучаемого языка в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду, автор выделил следующий перечень характеристик этнографического исследования в рамках методики обучения иностранному языку:

- «исследователи изучают конкретный феномен как часть в рамках более широкого динамичного контекста;
- исследователи собирают сведения обо всех факторах, которые могут повлиять на изучаемый феномен;
- исследование производится в аутентичном контексте жизнедеятельности участников этнографического исследования;
- исследователи избегают манипуляции изучаемыми феноменами;
- этнографическое исследование требует участия в нем представителей изучаемого сообщества;
- исследование показывает взаимосвязь между проблемой и сбором данных и их интерпретацией;

- исследование использует наблюдения как участников эксперимента, так и не участников;

- выводы и заключения исследования делаются на основе изучения и обработки данных;

- исследование включает интерпретацию полученных данных (перевод наш – *А.Д.*)» (Cooper A., 1998, с. 127).

Анализ приведенных выше характеристик этнографического исследования, предложенных А. Купер, вызывает некоторые вопросы. В частности, не всегда студенты-исследователи смогут изучить конкретный феномен как часть в рамках более широкого динамичного контекста по причинам невозможности владения информацией обо всех аспектах контекста коммуникации. У обучающихся может не хватить ни знаний, ни опыта, ни времени собрать сведения обо *всех* факторах, которые могут повлиять на изучаемый феномен. Здесь, скорее, речь может идти о двух-трех факторах, оказывающих влияние на процесс и результат общения. Такая характеристика, как «исследователи избегают манипуляции изучаемыми феноменами», должна быть переформулирована и обозначать *стремление не обобщать при интерпретации полученных данных*. Именно поэтому мы считаем выделенные характеристики этнографического исследования достаточно жесткими и чрезвычайно сложными для соблюдения при обучении именно иностранному языку! Безусловно, они направлены на достижение надежных и валидных результатов этнографического исследования, которое может проводиться социологами, культурологами, историками на родном языке. Однако для методики обучения иностранному языку, где первостепенным будет научить обучающихся наблюдать, видеть, анализировать и интерпретировать полученные данные, предлагаемый А. Купер перечень вряд ли можно считать целостным и применимым на практике.

В России, отталкиваясь от взаимосвязи коммуникативно-этнографического подхода с другими действующими подходами к обучению

иностранному языку и культуре, П.В. Сысоев (2014) выделил характеристики коммуникативно-этнографического подхода, имеющие отношения как к дидактике, так и методике обучения иностранному языку. К ним ученый отнес следующие: а) индивидуализация и дифференциация обучения, б) условия погружения, в) методическая доминанта – методы этнографии, г) контекстное обучение, д) коммуникативное обучение, е) социокультурное образование, ж) поликультурное образование (Сысоев П.В., 2014, с. 196-197). На основании этих семи характеристик коммуникативно-этнографического подхода автор формулирует ряд положений данного подхода, раскрывающих каждую из характеристик. Следует заметить, что выделенные П.В. Сысоевым характеристики имеют как общедидактическую, так и методическую направленность. Использование коммуникативно-этнографического подхода может способствовать как формированию общекультурных и общепрофессиональных компетенций, так и иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции.

В рамках настоящего исследования в таблице 1 представлены лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре.

*Таблица 1*

**Лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре**

<b>Характеристика</b>	<b>Описание</b>
Подход реализуется в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду	Коммуникативно-этнографический подход – это один из современных культуров. подходов к изучению ИЯ, который реализуется при погружении учащихся и студентов в аутентичную языковую и социокультурную среду.
Коммуникативно-этнографический подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным,	Коммуникативно-этнографический подход направлен на дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в условиях погружения в

<p>коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к изучению ИЯ</p>	<p>аутентичную языковую и культурную среду. В изолированном виде данный подход не позволит обучающимся сформировать все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурную компетенцию. Вместе с тем, его включение в систему существующих подходов к обучению иностранному языку и культуре сможет значительно обогатить языковую и социокультурную практику обучающихся, развивая те речевые, социокультурные и межкультурные умения, которые сложно развить вне погружения</p>
<p>Подход направлен на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся</p>	<p>Реализация данного подхода требует от обучающихся владения иностранным языком на уровне В1 и выше. Именно этот уровень позволит учащимся и студентам а) заниматься подготовкой материалов для интервью, наблюдения и анкетирования; б) использовать каждый из трех методов этнографии на практике, общаясь на изучаемом языке; в) обсуждать и интерпретировать полученные результаты</p>
<p>Подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся</p>	<p>Данный подход создает исключительные условия для развития межкультурных умений обучающихся. В отличие от других существующих подходов коммуникативно-этнографический подход ориентирован на иноязычное взаимодействие с представителями страны изучаемого языка. Через реальное межкультурное взаимодействие обучающиеся могут развить межкультурные умения, которые смогут быть перенесены на другие ситуации общения с представителями других стран и культур независимо от их родного языка</p>
<p>Методической доминантой выступают три метода этнографии (интервью,</p>	<p>Подход позволит достигнуть реальных результатов при использовании соответствующих проблемных</p>

<p>наблюдение, анкетирование) и проблемные культуроведческие задания</p>	<p>культуроведческих заданий на этапах подготовки интервью, наблюдений и анкетирования, а также на этапе обработки полученных данных, их классификации, обобщения и обсуждения. Центральным же элементом методики реализации коммуникативно-этнографического подхода выступают три метода этнографии (интервью, наблюдение, анкетирование), позволяющие организовать межкультурное взаимодействие с представителями страны изучаемого языка и культуры</p>
<p>Обучающиеся выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка.</p>	<p>В рамках данного подхода обучающиеся выступают в качестве исследователей и этнографов. С помощью преподавателей они сначала готовят материал для наблюдения, интервью или анкетирования, затем занимаются сбором культуроведческого материала посредством трех методов этнографии, а затем классифицируют, обобщают, анализируют, обсуждают полученные данные и делают соответствующие выводы</p>

## **1.2. Развитие межкультурных умений в целях обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки**

Во втором параграфе первой главы рассматривается вопрос развития межкультурных умений студентов языковых направлений подготовки в целях обучения иностранному языку в вузе, а также определение номенклатуры межкультурных умений, развиваемых у студентов в рамках реализации коммуникативно-этнографического подхода.

Следует начать с того, что обучение культуре страны изучаемого языка и подготовка учащихся средних школ и студентов к межкультурной коммуникации осуществляется на протяжении десятков лет. Однако качество такой подготовки в различные периоды было разным. Это обуславливается развитием методики как науки, становлением методического понятийного аппарата и появлением новых исследований, в которых учеными рассматривались различные вопросы обучения общению на иностранном языке.

Как показывают обзоры литературы и рассмотрение генезиса методических подходов, приобщение учащихся к культуре страны ИЯ датируется началом XX в. В то время ученые говорили о важности знаний культуры для мотивации обучающихся. Отметим, что, в связи со значительными ограничениями в мобильности населения по сравнению с современным этапом, для большинства обучающихся не ставилась задача овладения иностранным языком как средством общения. Более актуальным в то время было использование языка для переводческой деятельности. В 1980 г. американский ученый Э.Д. Хирш (Hirsch E.D., 1980, 1987) разрабатывает концепцию культурной грамотности, апеллируя достаточно низким уровнем владения собственной культурой американскими студентами. В результате исследователь предлагает перечень культурно-маркированных слов, который, по его мысли, должен знать каждый «культурный» американец. Сразу же после своего появления концепция Э.Д. Хирша была подвергнута резкой критике его коллегами. Споры вызывали критерии сбора культурно-



маркированных лексических единиц. Тем не менее, Э.Д. Хирш был одним из первых исследователей, кто обратил внимание научной общественности на необходимость обучения культуре для полноценного общения. И хотя ученый писал про обучение студентов на родном языке и имел в виду обучение культуре родного языка, его идея мгновенно была экстраполирована на обучение иностранным языкам. В частности, в ответ на концепцию культурной грамотности Э.Д. Хирша советские ученые-лингвисты Е.В. Верещагин и В.Г. Костомаров написали научную работу «Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного» (1976, 1983). Впоследствии эта работа послужила началом нового научного направления – лингвострановедения, изучающего отражение культуры в языке. Как видно из названия работы, лингвострановедение зародилось и начало развиваться на базе методики обучения русскому языку как иностранному. У самого же термина постепенно расширялось понятийное содержание до страноведчески ориентированной лингвистики.

В дальнейшем Г.Д. Томахин (1980) стал развивать лингвострановедение уже в обучении иностранному языку. В терминологический аппарат он ввел новое понятие «фоновые знания», которые определил как «знания, известные всем представителям данной языковой общности» (Томахин Г.Д., 1980, с. 78). Для Г.Д. Томахина лингвострановедение было сугубо лингвистической дисциплиной, изучающей отражение культуры в языке (лексике). Сами культурные факты, отражаемые в языке, он назвал «культурными реалиями». Заслугой ученого явилось то, что он предпринял попытку классифицировать культурные реалии, разделив их сначала: а) на общечеловеческие, б) религиозные, в) страноведческие и локальные сведения и жаргоны (Томахин Г.Д., 1980). Через несколько лет он видоизменил свою классификацию, выделив: а) реалии – знания о предметах и явлениях культуры; б) формулы этикета – общепринятые нормы поведения в конкретной культуре (Томахин Г.Д., 1996,

1997). Наследие Г.Д. Томашина – это серия лингвострановедческих словарей, в которых представлены наиболее распространенные культурно-маркированные лексические единицы с их описанием. Результаты научных исследований Г.Д. Томашина легли в основу ряда кандидатских диссертаций, выполненных на материале русского языка как иностранного (Ву Нгок Винь, 1992; Диатике БаФабу, 1992), разработки такого нового научного направления, как «страноведчески ориентированная вариантология» (Прохоров Ю.Е., 1996), исследований по классификации лингвокультуроведческих единиц на основе поликультурного подхода (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008).

Вместе с тем, несмотря на попытки ученых соединить изучение ИЯ с культурой страны ИЯ, системного решения в рамках существующих методов и подходов достичь было невозможно. Максимально речь могла идти лишь о знакомстве учащихся и студентов с отдельными фактами культуры страны изучаемого языка и об их отражении в языке.

Середина 1980-х в Европе и США, и конец 1980-х – начало 1990-х гг. в СССР и России ознаменованы переосмыслением целей обучения иностранному языку и формулировкой нового для того времени конструкта «иноязычная коммуникативная компетенция». Данный термин означал способность использовать иностранный язык как средство общения. В основу теории легла одна из известных и емких по своему содержанию фраз Г. Уидоусона: «обучение языку для общения должно осуществляться через общение» (Widdowson H., 1972).

В это же время учеными разрабатывались модели иноязычной коммуникативной компетенции, каждая из которых включала те компоненты, которые, по мысли разработчиков, имели прямое и непосредственное отношение к обучению иностранным языкам. Одной из известных американских моделей иноязычной коммуникативной компетенции является модель, предложенная канадскими учеными М. Каналем и М. Суэйн. Исследователи выделили четыре компонента:

лингвистический (языковой), дискурсивный (речевой), социолингвистический и стратегический (компенсаторный) (Canale M., Swain M., 1983). Очевидно, что отдельно культурный или социокультурный компонент выделен не был. Однако изучение описания социолингвистического компонента модели М. Каналя и М. Суэйн (1983) свидетельствует о том, что ученые вкладывали именно социокультурное содержание в термин социолингвистический. Кроме того, зарождение социолингвистики как отдельного раздела лингвистического учения диктовало необходимость овладения обучающимися знаниями контекста коммуникации с целью вариативности речевого высказывания. Кроме того, ученые указывали на влияние знаний культуры страны изучаемого языка на понимание и интерпретацию контекста коммуникации.

Параллельно с американскими учеными исследования компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции проводились и в Европе. Ван Эк (Ek van, 1986) разработал шестикомпонентную модель иноязычной коммуникативной компетенции, которая по настоящее время используется в ряде европейских стран. Ученый включил в нее следующие компоненты: лингвистический, дискурсивный, социальный, социокультурный, социолингвистический и компенсаторный. Лингвистический компонент – формирование языковых навыков речи (грамматических, лексических, фонетических). Дискурсивный компонент обозначал способность производить речевое высказывание в устной или письменной форме, а также воспринимать (устно или письменно) иноязычную речь. Социальный компонент означал знания участниками коммуникации своих социальных ролей с присущими им речевыми регистрами. Социокультурный компонент – владение культурой страны изучаемого языка. Социолингвистический компонент – изменение речевого высказывания в зависимости от социальных ролей собеседников и социокультурного контекста высказывания. Компенсаторный компонент отвечал за способность обучающегося преодолеть неизбежные языковые пробелы или пробелы в знаниях через

использование коммуникативных стратегий (расспрос, переспрос, уточнение и т.п.) (Ek van, 1986).

Таким образом, в 1986 г. произошло выделение социокультурного в отдельный компонент иноязычной коммуникативной компетенции с присущим ему содержанием.

В российской науке учеными разрабатывались разные модели иноязычной коммуникативной компетенции. Наиболее известными из них являются модели И.Л. Бим, Р.П. Мильруда и В.В. Сафоновой. Кратко рассмотрим каждую из них.

В основе модели иноязычной коммуникативной компетенции, разработанной В.В. Сафоновой (1996), лежит социокультурный подход к обучению языкам международного общения. Это объясняет тот факт, что В.В. Сафонова была одним из первых российских ученых, акцентирующих внимание на необходимости выделения социокультурной компетенции в отдельную компетенцию. Предлагаемая автором модель иноязычной коммуникативной компетенции включает три компонента: языковой, речевой и социокультурный. Языковой – знание лексики и грамматики, умение правильно оформлять предложения (с языковой позиции). Речевой – знание о регистрах речи и коммуникативно-приемлемом речевом поведении в ситуациях официального и неофициального общения, навыки техники чтения, говорения, аудирования, письма, умение порождать и воспринимать устную и письменную речь. Социокультурный компонент включает знания о культуре стран ИЯ и РЯ, и умения и навыки использовать эти знания как при общении, так и при работе с социокультурной информацией на изучаемом языке.

Модель иноязычной коммуникативной компетенции Р.П. Мильруда (2005) включает пять компонентов: лингвистический, дискурсивный, социокультурный, социолингвистический и прагматический. В отличие от многих других отечественных и зарубежных ученых, Р.П. Мильруд предложил включить прагматический компонент, отвечающий за выбор

языковых и речевых средств в зависимости от контекста коммуникации, участников общения и интенции говорящего.

Широкую известность в России приобрела модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенная И.Л. Бим (2002). Автор выделила следующие пять составляющих компетенций: 1) языковую (лингвистическую), 2) речевую (дискурсивную), 3) социокультурную, 4) компенсаторную (стратегическую), а также 5) учебно-познавательную. Заметим, что, в отличие от других моделей российских ученых, модель И.Л. Бим включает сразу два новых компонента: компенсаторный и учебно-познавательный. Компенсаторный (или стратегический в зарубежной научной литературе) отвечает за развитие способности обучающегося компенсировать вербальными и невербальными средствами неизбежные языковые, речевые и социокультурные пробелы. При этом многие из компенсаторных умений или стратегий автоматически переносятся человеком с родного на ИЯ. Каждый из нас ежедневно реализует свои компенсаторные стратегии при переспросе, расспросе, уточнении и т.п., что можно легко перенести на изучаемый язык. Следующий новый компонент модели – это учебно-познавательная компетенция, отвечающая за развитие способности у обучающегося учиться, заниматься образованием и самообразованием на протяжении всей жизни. С одной стороны, можно утверждать, что учебно-познавательная компетенция является универсальной компетенцией, которую должен формировать каждый обучающихся в процессе школьного или вузовского образования и которая будет иметь отношение к любому предмету. С другой стороны, внесением учебно-познавательного компонента в ИКК И.Л. Бим акцентирует внимание на обучении именно иностранному языку, который имеет свою специфику как предмет обучения.

Следует заметить, что в 1990-е гг. российские и зарубежные ученые говорили о подготовке обучающихся к межкультурной коммуникации, однако все модели иноязычной коммуникативной компетенции включали

лишь социокультурный компонент, который по объективным причинам включал в себя содержание и социокультурной, и межкультурной компетенций.

Особый виток на проведение исследований в области методики обучения иностранным языкам, посвященных формированию аспектов межкультурной компетенции, приходится на конец 1990-х – 2000-е гг. В это время в России идет активное внедрение социокультурного подхода к обучению иностранным языкам.

Следует заметить, что появление социокультурного подхода к обучению языкам международного общения стимулировало целый ряд кандидатских и докторских исследований, посвященных соизучению иностранного языка и культуры, а также подготовке учащихся и студентов к межкультурному иноязычному общению. Вместе с тем, анализ многих исследований тех лет свидетельствует о том, что авторы часто отождествляли термины «межкультурный» и «социокультурный». В результате отличительной чертой научных методических работ того времени, посвященных обучению культуре страны изучаемого языка и подготовке обучающихся к межкультурному общению, является смешение компонентного состава этих двух разных по своей природе конструктов. В частности, во многих работах, посвященных формированию межкультурной компетенции, ученые говорили как об универсальных умениях общения с представителями других культур, так и об овладении культурой страны изучаемого языка. Отметим, что последнее представляет содержание обучения социокультурной компетенции. И, наоборот, некоторые ученые, описывая содержание обучения социокультурной компетенции, добавляли в него межкультурное наполнение. Все это обусловлено невозможностью однозначного разделения межкультурной и социокультурной составляющих иноязычного общения при реальном контакте с представителями разных стран и культур. Более того, социокультурный материал является основой для формирования

межкультурной компетенции. Иными словами, формирование универсальных навыков межкультурного взаимодействия происходит на материале культуры конкретной страны. И, наоборот, полное овладение культурой страны изучаемого языка возможно при ее контакте с другой культурой (например, родной для обучающихся). Именно эта причина объясняет включение межкультурной составляющей в компоненты социокультурной компетенции. Рассмотрим подробнее наиболее известные методические работы в области межкультурной коммуникации.

В своем исследовании С. Савиньён и П.В. Сысоева (Savignon S., Sysoyev P.V., 2002) разработали типологию социокультурных стратегий, направленных на иноязычное межкультурное взаимодействие с представителями других стран и культур. Типология включает два типа стратегий: 1) стратегии на установление и поддержание межкультурного контакта; 2) стратегии на создание социокультурного портрета страны изучаемого языка и участников межкультурного контакта (Savignon S., Sysoyev P.V., 2002, с. 513). К первой группе стратегий относятся стратегии на инициацию и поддержание межкультурного контакта с целью изучения ценностей, норм и наследия страны изучаемого языка, выступление обучающихся в качестве представителей родной страны; антиципацию социокультурных лакун, ведущих к недопониманию и созданию ложных стереотипов и обобщений относительно контактирующей культуры; использование дипломатии для поддержания межкультурного контакта в духе мира, в духе диалога культур и взаимопонимания; переход на более нейтральную тему обсуждения. Ко второй группе социокультурных стратегий относятся следующие: проведение аналогий, обобщений, сравнений фактов и реалий родной культуры и страны изучаемого языка; идентификация и интерпретация незнакомых аспектов культуры страны изучаемого языка, идентификация новых коммуникативных ситуаций; классификация, компиляция, обобщение социокультурной информации при работе с материалами СМИ, включая Интернет, и информационно-

справочной литературой; рецензирование аутентичных культуроведческих материалов (перевод наш – А.Д.) (Savignon S.J., Sysoyev, P.V., 2002, с. 513).

Очевидно, что первая группа стратегий больше относится к межкультурной компетенции, хотя обучение межкультурному взаимодействию на иностранном языке может и должно осуществляться на определенном социокультурном материале, в то время как вторая – к социокультурной. В более поздней работе, обращаясь к вопросу описания цели преподавания ИЯ на разных этапах, Сысоев П.В. возвращается к результатам своего исследования 2002 г. и констатирует причину подобного смешения понятий «социокультурной» и «межкультурной» компетенций, характерного многим исследованиям того времени. Тесная взаимосвязь двух конструктов и отсутствие на тот момент четких граней в понимании таких более крупных конструктов, как «иноязычная коммуникативная компетенция» и «межкультурная компетенция», способствовали включению некоторых компонентов межкультурной компетенции в социокультурную компетенцию, и наоборот (Сысоев П.В., 2012, с. 85).

Неразрывная связь между межкультурной компетенцией и иноязычной коммуникативной компетенцией привела к созданию такого нового конструкта, которым выступает «межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция». Одним из первых авторов подобного сочетания двух типов компетенций является Г.В. Елизарова (2005). В своем диссертационном исследовании ученый предложила включить межкультурную составляющую в иноязычную коммуникативную компетенцию и рассмотрела компоненты иноязычной коммуникативной компетенции модели Вана Эка (Ek van, 1986) (языковой, дискурсивный, социальный, социолингвистический, социокультурный и стратегический) через призму межкультурной составляющей. Иными словами, автор целенаправленно обогатила каждый из шести компонентов иноязычной коммуникативной компетенции межкультурным содержанием. Данная



концепция нашла отражение в ряде последующих исследований других авторов (Анненкова А.В., 2010).

В нашем исследовании, принимая положение о неразрывной связи между иноязычной коммуникативной компетенцией и межкультурной компетенцией в реальной жизни, мы разделяем мнение таких ученых, как Н.И. Алмазова (2003), Н.Д. Гальскова (2008), П.В. Сысоев (2008, 2012) и В.В. Сафонова (2004), В.Г. Апальков (2008), Н.А. Сушкова (2009), утверждающих о необходимости разделения этих двух конструктов для методических целей. В этой связи социокультурная компетенция нами рассматривается как составная часть иноязычной коммуникативной компетенции, заключающаяся в овладении культурами стран родного и изучаемого языков. *Социокультурная компетенция* рассматривается в рамках изучения конкретного иностранного языка, позволяя обучающимся овладеть информацией о социальном и культурном контексте использования иностранного языка. *Межкультурная компетенция* же – это универсальная компетенция, не привязанная к владению конкретным иностранным языком, а свидетельствующая об универсальной способности взаимодействовать с представителями разных стран и культур. В этой связи в нашей работе мы придерживаемся определения, данного П.В. Сысоевым, для которого данный вид компетенции означает «способность личности успешно контактировать с представителями разных стран и культур, осознавая при этом свою культурную принадлежность» (Сысоев П.В., 2012, с. 85).

Обращаясь к вопросу разделения понятий «социокультурная компетенция» и «межкультурная компетенция», необходимо обратить внимание еще на один момент. Социокультурная компетенция, наряду с овладением культурой страны изучаемого языка, включает и овладение обучающимся своей родной культурой по изучаемым аспектам. Для того чтобы выступать представителем родной страны или культуры и быть способным поддержать разговор, обучающиеся должны владеть материалом о родной стране или культуре по изучаемым аспектам. Ряд описательных

исследований свидетельствует о том, что очень часто учащиеся и студенты, изучающие иностранный язык, знают о культуре страны изучаемого языка значительно больше, чем о родной культуре (Мильруд Р.П., 1997; Сысоев П.В., 1999). Это связано с тем, что обучению родной культуре не уделяется (или не уделялось) должного внимания в процессе обучения. В этой связи методистами был разработан методический принцип диалога культур (Пассов Е.И., 1998; Сафонова В.В., 2001; Тер-Минасова С.Г., 2000), позволяющий интегрировать материал о родной культуре и стране в преподавание ИЯ. Причем такая интеграция может быть как через непосредственное использование в учебном процессе текстов на иностранном языке о родной культуре/стране обучающихся, так и через задания контрастно-сопоставительного плана (Сафонова В.В., 2001), культурную рефлексию (Сысоев П.В., 2004) и языковые культуроведческие проекты (Сафонова В.В., 2001).

Владение обучающимися как родной культурой, так и культурой страны изучаемого языка по конкретным аспектам позволит им выступать в качестве «культурных посредников». В научной методической литературе ученые не раз обращались к конструкту культурного посредника, также используя разные термины. Впервые на необходимость обучающегося выступать в роли культурного посредника обратила внимание К. Крамш. Автор предложила термин «межкультурный говорящий» («intercultural speaker») (Kramsch С., 1993, 1998). Впоследствии «межкультурный говорящий» нашел отражение в работе Г.В. Елизаровой: «...целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» (Г.В. Елизарова, 2005: 236). Мысль о культурном посреднике также нашла отражение в работах других ученых (Сысоев П.В., 2008, 2015; Byram M., Morgan С., 1994; Byram M., Fleming M., 1998; Byram M., Nichols A., Stevens D., 2003).

Одним из первых эмпирических исследований, посвященных обучению межкультурной компетенции обучающихся, является исследование В.Г. Апалькова (2008). Участниками эксперимента выступили учащиеся средней общеобразовательной школы. В качестве средства обучения межкультурной компетенции выступала электронная почтовая группа. В ходе эксперимента российские и американские учащиеся смотрели одни и те же американские фильмы, а затем их обсуждали, обмениваясь электронными сообщениями. Изучив работы западных исследователей в области теории коммуникации и межкультурной коммуникации, В.Г. Апальков (2011) разработал содержание обучения межкультурной компетенции, состоящее из трех основных компонентов: знания, умения и отношения. «Компонент *«знания»* включает в себя владение обучающимися информацией о характеристиках культуры, рамках культуры, типах взаимоотношения между культурами. К *межкультурным умениям* автор относит инициацию межкультурного взаимодействия, интерпретацию культурных фактов или событий, выявление культурных сходств и различий между представителями разных культур, критическую оценку контактирующих культур с позиции их собственной системы ценностей, выступление в качестве представителя родной культуры или страны. Третий компонент – *отношения* – включает формирование у учащихся открытости к общению с представителями разных стран и культур, толерантности и эмпатии» (Апальков В.Г., 2011, с. 31).

Похожее описание содержания обучения межкультурной компетенции можно встретить в диссертационном исследовании Н.А. Сушковой (2009), посвященном формированию межкультурной компетенции у российских студентов, находящихся в США по программе «Work and Travel». Ученый также включила в состав компетенции три компонента – знания, умения и отношения. Однако, в отличие от работы В.Г. Апалькова (2012), Н.А. Сушкова значительно дополнила и обогатила эти компоненты. В частности, «знаниевый компонент включает типы культур, границы

культур и характеристики культур, типы взаимоотношений между культурами; коммуникацию и ее виды и функции; конфликты и способы выхода из них; информацию о современном мире, перспективах его развития, международных процессах и международном сотрудничестве; проблемы современного мира, такие как национализм, терроризм и т.п. Компонент «межкультурные умения» включает распознавание и интерпретацию явлений иной культуры, сравнение культурных фактов и событий своей культуры и культуры страны изучаемого языка, определение сходств и различий между ними; ведение межкультурного диалога, осуществление сотрудничества в межкультурных контактах; анализ межкультурных ситуаций, определение ситуаций межкультурных конфликтов, предотвращение и разрешение их; рассмотрение контактирующей культуры с позиции ее собственных системы ценностей, обычаев и традиций. Компонент «отношения» включает открытость, толерантность, эмпатию и рефлексивность» (Сушкова Н.А., 2009, с. 12).

Подобное описание компонентов межкультурной компетенции наблюдается и в диссертационной работе В.В. Филоновой (2013), в которой автор разрабатывает методику развития межкультурных умений студентов языковых направлений подготовки на основе кейс-метода. Согласно сложившейся тенденции межкультурная компетенция включает знаниевый компонент, умения и отношения. Знаниевый компонент наряду с уже традиционными знаниями о рамках культуры, описания ее основных характеристик и вариантов интеракции между различными культурами включает в себя: а) «критическое осознание культуры» и б) «осознание собственного детерминированного взгляда на мир» (Филонова В.В., 2013, с. 15). Под *критическим осознанием культуры* автор понимает сбалансированный взгляд на культуру «со стороны» без какой-либо доли предвзятости. «Осознание собственного детерминированного взгляда на мир» означает осознание личностью своей культурной принадлежности. Компонент «умения» включает в себя следующее: «умения усваивать новые

знания о культуре; устанавливать взаимоотношения, достигая уровня взаимопонимания; межкультурная адаптация; выступать в качестве представителя родной страны или культуры; интерпретировать культурные факты, события с позиции собственной системы ценностей; оценивать/анализировать поведение в ситуациях с учетом соотношения культурных различий». Компонент «отношения» включает открытость, любознательность, уважение и эмпатию (Филонова В.В., 2013, с. 15).

Анализ работ трех авторов свидетельствует о том, что между компонентным составом межкультурной компетенции, предложенным каждым ученым, много общего. В.Г. Апальков был первым, кто предложил конкретное содержание обучения межкультурной компетенции. Именно на основе его модели свой компонентный состав разработали Н.А. Сушкова (2009) и В.В. Филонова (2013). Вместе с тем, каждый из авторов пытался выразить свое понимание конструкта «межкультурная компетенция», поэтому каждая работа включала что-то новое. Н.А. Сушкова это новое увидела в необходимости обучения студентов информации о процессах глобализации, проблемах современного мира, современных международных процессах. Рефлексивный компонент ее модели соотносится с умением «анализировать межкультурные ситуации, определять ситуации межкультурных конфликтов, предотвращать и разрешать их». Такое содержание обучения объясняется спецификой проводимого ею эксперимента. Участники обучения находились в условиях погружения в языковую и культурную среду в США. Согласно этапам эксперимента, студенты должны были описывать ситуации межкультурного взаимодействия и обсуждать их с преподавателем посредством электронной почты. Описание и обсуждение включало и анализ, и интерпретацию ситуаций межкультурных контактов. В.В. Филонова (2013) же исключила рефлексивный компонент, акцентировав внимание на любознательности и наблюдательности. Это можно объяснить спецификой реализации кейс-метода в обучении иностранному языку. Студенты должны были

внимательно изучить описание кейсов и смоделировать свое поведение – выход из сложившихся межкультурных конфликтов. При этом изучение кейсов проходило на занятиях по иностранному языку, и содержание кейсов лишь симулировало ситуации межкультурного взаимодействия. Умение же осваивать новые знания о культуре, скорее, относится к сфере социокультурной компетенции, а не межкультурной.

Отметим, что, несмотря на общий интерес ученых к проблемам обучения межкультурному взаимодействию, исследования В.Г. Апалькова (2008, 2012), Н.А. Сушковой (2009) и В.В. Филоновой (2013) были малочисленными работами, в которых межкультурный компонент иноязычного общения был наиболее детально представлен и отделен от социокультурного компонента.

Кроме того, формирование межкультурной компетенции обозначено в современных ФГОС ВО. В частности, в соответствии с ФГОС ВО к моменту окончания основной образовательной программы (ООП) студенты направления подготовки «Лингвистика» должны сформировать ряд профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций (ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика», 2014). Среди этого перечня есть несколько компетенций, имеющих отношение к сформированности межкультурной компетенции. К ним можно отнести следующие:

«- способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей и учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1);

- способность руководствоваться принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2);

- владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3);

- готовность преодолевать влияние стереотипов и осуществлять межкультурный диалог в общей и профессиональной сферах общения (ОПК-9);

- владение теоретическими основами обучения иностранным языкам, закономерностями становления способности к межкультурной коммуникации (ПК-1);

- владение необходимыми интеракционными и контекстными знаниями, позволяющими преодолевать влияние стереотипов и адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур (ПК-16);

- способность моделировать возможные ситуации общения между представителями различных культур и социумов (ПК-17);

- владение нормами этикета, принятыми в различных ситуациях межкультурного общения (сопровождение туристических групп, обеспечение деловых переговоров, обеспечение переговоров официальных делегаций) (ПК-18)» (ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика». Степень бакалавр, 2014, с. 11-15).

Очевидно, что в формулировках многих общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций социокультурная и межкультурная компетенции представлены вместе. С одной стороны, это объясняется тем, что это две разные, но важные для формирования компетенции. С другой – формирование межкультурной компетенции возможно исключительно на определенном социокультурном материале. В этой связи их неразделимость на практике не позволила разработчикам ФГОС ВО разделить эти два типа компетенций в нормативном документе.

В этой диссертационной работе обозначим свое понимание проблемы определения содержания обучения межкультурной компетенции. На основе

проведенного анализа ряда методических работ и взяв за основу типологию социокультурных стратегий, разработанную С. Савиньен и П.В. Сыроевым (Savignon S.J., Sysoyev P.V., 2002), модель содержания обучения межкультурной компетенции В.Г. Апалькова (2012) и формулировки ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» (2014), в данной работе мы предлагаем следующий **перечень межкультурных умений**, развиваемых у учащихся и студентов в процессе обучения иностранному языку:

- инициировать межкультурный контакт;
- поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов);
- определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов;
- избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов;
- выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур;
- интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрические суждения;
- проявлять уважение к представителям контактирующей культуры.

Ввиду того, что межкультурные умения неразрывно связаны с речевым и социокультурным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции, и развитие этих умений происходит посредством общения с представителями других культур именно на иностранном языке, в нашей работе мы отдельно обозначаем содержание этих компонентов, необходимое для полноценного развития у обучающихся межкультурных умений (табл. 2).



## Номенклатура межкультурных умений

№	Межкультурные умения	Компоненты иноязычной коммуникативной компетенции	
		Речевая компетенция	Социокультурная компетенция
1.	Инициировать межкультурный контакт	Владеть речевыми (разговорными формулами) и языковыми средствами иноязычного общения для приветствия, представления себя, обозначения предмета иноязычного общения	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия, этикетом общения
2.	Поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов)	Владеть речевыми (разговорными формулами) и языковыми средствами иноязычного общения для получения информации (ознакомления, уточнения, расспроса), передачи информации, выражения собственного мнения	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия, этикетом общения
3.	Определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов	Владеть речевыми средствами для понимания контекста и содержания коммуникации	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия
4.	Избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов	Владеть речевыми (разговорными формулами) и языковыми средствами иноязычного общения для перевода разговора на другую, более нейтральную тему, использования нейтральных слов и выражений для	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия

		поддержания беседы	
5.	Выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур	Владеть речевыми и языковыми средствами иноязычного общения для представления себя, своего города, страны, культуры и т.п., сравнения и сопоставления культурных реалий и ценностей родной и контактирующей культур	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия, информацией о культуре страны изучаемого языка и родной культуре по обсуждаемому вопросу
6.	Интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрические суждения	Владеть речевыми средствами иноязычного общения для понимания контекста и содержания коммуникации	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия, информацией о культуре страны изучаемого языка и родной культуре по обсуждаемому вопросу
7.	Проявлять уважение к представителям контактирующей культуры	Владеть речевыми средствами иноязычного общения для вежливости и уважения при обсуждении и выражении противоположного мнения по обсуждаемому вопросу	Владеть социокультурным контекстом межкультурного взаимодействия, информацией о культуре страны изучаемого языка и родной культуре по обсуждаемому вопросу

### **1.3. Психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода**

Современные тенденции в области языкового образования, сложившиеся за последние несколько десятилетий, позволяют говорить как об актуальности использования метода погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду при обучении иностранному языку, так и о повышенном интересе обучающихся к культурным явлениям и феноменам другого лингвосоциума. Качественные изменения в социально-экономическом контексте общества способствовали смещению акцента от мультикультурной модели обучения к межкультурной, где само по себе разнообразие языков и культур является очевидным и, прежде всего, направлено на поиск и разработку инновационных методов и средств взаимопонимания и формирования нового типа личности в роли посредника между культурами в многоязычном и многонациональном мире.

Вследствие этого методический потенциал иностранного языка был значительно пересмотрен, а сам иностранный язык рассматривался как *эффективное средство овладения культурой страны изучаемого языка как части мировой культуры, ознакомления с общечеловеческими культурными ценностями, формирования культурного самоопределения и общепланетарного мышления* (Вуган М., 1988, 1991, 1997; Алмазова Н.И., 2003; Барышников Н.В., 2002, 2004, 2013; Bennett J.M., Bennett M.J., Allen W., 1999; Елизарова Г.В., 2001; Сафонова В.В., 1991, 1996, 2001; Сысоев П.В., 2003, 2008; Тер-Минасова С.Г., 2000; Фурманова В.П., 1994; Халеева И.И., 1989; Kramsch С., 1993, 1998). Таким образом, формирование межкультурной компетенции учащихся и студентов, наряду с иноязычной коммуникативной компетентностью, стало одной из основных целей преподавания ИЯ в настоящее время. В условиях реализации компетентностной модели образования сформированность иноязычной коммуникативной и

межкультурной компетенций – это способность и готовность современного выпускника языкового вуза выступать вступать в контакт на иностранном языке с представителями разных стран и культур, представлять свою страну, адаптироваться к быстроменяющемуся ритму жизни, развивать свои личностные и профессиональные способности за счет проявления непредвзятого отношения к чужой культуре, эмпатии и толерантности.

Помимо опоры на богатый опыт исследователей в области формирования межкультурной компетенции (Елизарова Г.В., 2001; Сафонова В.В., 1991; Сушкова Н.А., 2009; Сысоев П.В., 1999; Халеева И.И., 1989) и теории межкультурной коммуникации (Библер В.С., 1991; Караулов Ю.Н., Филиппович Ю.Н., 2009; Китайгородская Г.А., 1986; Садохин А.П., 2005), разработка методики обучения студентов межкультурным умениям при реализации коммуникативно-этнографического подхода будет осуществляться на основе актуальных достижений педагогики, в частности методики обучения иностранному языку, психологии и культурологии. В этой связи довольно актуальным является вопрос выявления психолого-педагогических условий обучения студентов языковых направлений подготовке межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода, направленных на интенсификацию и оптимизацию учебного процесса, а также получение ожидаемых результатов.

***Мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения.*** Проблема формирования мотивационной сферы обучающихся является актуальной на протяжении многих лет (Ананьев Б.Г., 1996; Божович Л.И., 1997; Виллюнас В.К., 1990; Леонтьев А.Н., 1975; Маркова А.К., 1990; Фридман Л.М., 1997; Хекхаузен Х., 1986). Зачастую многие преподаватели сталкиваются с такой ситуацией, когда обучающиеся не проявляют интерес к учебному материалу и не испытывают потребности в познании. Поэтому перед педагогом стоит комплексная задача по формированию положительной мотивации обучающихся к учебной

деятельности, что, безусловно, требует особой организации учебного процесса, постановки учебных задач, доступных для понимания и выполнения обучающимися, а также тщательного отбора учебного материала, удовлетворяющего интересам как всей учебной группы, так и каждого обучающегося отдельно.

По своей сущности учебная мотивация – это динамичный процесс, который на протяжении всего обучения поддерживает и корректирует деятельность обучающегося. Основой для формирования мотивов учения служат потребности, цели и установки самого обучающегося (Зимняя И.А., 1997).

Однако теоретические знания, получаемые обучающимся на занятиях по иностранному языку, могут выступать как средство достижения результата, например: получение высокой оценки, заслуга похвалы или избежание наказания и т.д. В данном случае побуждение к действию осуществляется не за счет подлинного интереса обучающегося к познанию и стремления овладеть определенными умениями, а непосредственно за счет того, что будет получено на выходе – самого результата. Данное обстоятельство позволяет разграничить два основных типа учебной мотивации: отрицательную и положительную. Если побуждения обучающегося вызваны осознанием ряда трудностей, возникающих во время обучения: сложный учебный материал, тяжелая психологическая обстановка в коллективе и т.д., то такая мотивация является отрицательной и, как правило, не дает ожидаемого результата. Положительная мотивация, наоборот, подразумевает побуждение обучающегося преодолевать трудности и имеет двунаправленный характер: ориентацию на процесс обучения или на результат обучения. В зависимости от выбранного типа мотивации учения преподавателем создаются условия для ее реализации на практике. Так, обучающиеся, мотивированные на процесс обучения, проявляют наибольшую активность при организации поисково-исследовательской учебной деятельности, при которой им дается возможность самостоятельно

решать поставленные задачи любым доступным способом. А обучающимся, мотивированным на результат обучения, как правило, необходима поддержка со стороны преподавателя в виде похвалы или поощрения, осознание важности получаемых знаний и положительное отношение к ним. И в том, и в другом случае в педагогике активно используются методы проблемного обучения, направленные на раскрытие творческого потенциала обучающихся и их способностей.

На протяжении всего процесса обучения преподавателю необходимо помнить, что мотивация – это не статическое явление, вследствие чего тип мотивации может изменяться как от отрицательного к положительному, так и наоборот. Причиной таких изменений служат внешние (соблюдение правил и общепринятых норм, тяжелый или неинтересный для восприятия материал, навязывание мнения и др.), внутренние (удачи и неудачи, стремление к достижениям, выражение самостоятельности и т.д.) и личные факторы (установки, интересы, потребности, стереотипы и т.д.). Воздействие данных факторов на каждого обучающегося происходит индивидуально, и на практике, оказывается, довольно сложно выявить именно тот, который имеет наибольшее влияние. В одном случае успеваемость обучающегося будет зависеть от внешнего воздействия, например, от похвалы или боязни наказания от родителей, во втором случае – от желания стать первым в учебной группе, в третьем – от стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Но чаще всего перечисленные факторы мотивации переплетаются и имеют одну общую цель – оказывать влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. В этой связи учебная деятельность вполне может быть названа полимотивированной, а факторы мотивации составляют своеобразную систему, и, как во всякой системе, исключение или преобразование какого-нибудь из них будет способствовать пересмотру всей системы и последующую реструктуризацию.

В рамках данного диссертационного исследования мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения будет

напрямую зависеть от педагогического опыта преподавателя и его способности организовывать образовательное пространство, в котором собственно и проходит процесс обучения. В этой связи имеет место подробно остановиться на методических рекомендациях для преподавателя по развитию и поддержанию уровня мотивации при развитии межкультурных умений студентов в условиях погружения.

Во-первых, процесс обучения должен предусматривать *дифференцированный подход к каждому его участнику*. Соответственно, преподаватель до начала процесса обучения должен провести анализ учебной группы и выявить интересы и потребности каждого обучающегося. В зависимости от возрастной, гендерной, национальной или этнической принадлежности, а также особенностей интеллектуального и физического развития потребности обучающихся будут значительно отличаться друг от друга. При этом преподавателю необходимо учитывать данную информацию, прежде всего, при отборе культурологического материала для учебных целей и при постановке учебных задач. В этом случае эффективность результатов обучения будет зависеть от степени совпадения основной цели обучения с интересами обучающихся. Использование методов проблемного обучения во многом будет способствовать интенсификации учебного процесса, поскольку такая организация учебного процесса позволит обучающимся самостоятельно заниматься поисково-исследовательской деятельностью – ставить перед собой посильные задачи и выбирать наиболее удобные средства достижения учебной цели, обращаться к собственному жизненному опыту. Проведение общих дискуссий при этом лишь усилит заинтересованность обучающихся в учебной деятельности, позволит обмениваться опытом по определенным аспектам, проводить оценку деятельности учебной группы и самооценку с целью саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, дифференцированный подход к каждому участнику учебного процесса обеспечивает продуктивность в

усвоении учебного материала и формирование всесторонне развитой личности обучающегося.

Во-вторых, большое значение для формирования мотивационной сферы обучающихся играет *создание ситуации успеха*. Если изначально учебный материал является сложным для восприятия обучающихся, то либо от него следует отказаться, либо подвести к нему за счет дополнительного материала, который восполнит имеющиеся пробелы в знаниях. При создании коммуникативных или псевдокоммуникативных заданий проблемного характера преподаватель должен помнить, что учебный материал должен быть доступным и посильным даже для самых слабых обучающихся, т.е. нацелен на успех. Однако стоит учитывать одну особенность – слишком легкий учебный материал будет способствовать формированию антимотивов учения.

В-третьих, мотивация обучающихся напрямую зависит от *эмоциональной атмосферы при обучении*. Рассматривая процесс обучения как двунаправленное общение между преподавателем и студентами, стоит отметить важность создания такого взаимодействия, при котором студент является не просто реципиентом получаемых знаний, но и активным участником учебного процесса, имеющим право высказать свое личное мнение относительно изучаемого аспекта. Большое внимание необходимо уделить организации речи преподавателя, которая должна отличаться четкостью, темпом подачи учебного материала и соответствовать особенностям его восприятия со стороны обучающихся. При переходе к новому учебному материалу преподаватель должен убедиться, что все обучающиеся усвоили предыдущий материал, и при необходимости возвращаться к нему, останавливаясь на ключевых моментах.

В-четвертых, разнообразив свою педагогическую деятельность *различными приемами и средствами обучения*, преподаватель сможет привлекать внимание обучающихся к учебному процессу без особых трудностей. Использование нетрадиционных методов обучения (игровые



методы, кейс-метод и др.) и инновационных средств обучения (телекоммуникационные технологии, информационные и коммуникационные технологии и т.д.) имеет более продуктивные результаты, поскольку все новое и неизведанное вызывает интерес у современной молодежи.

Учитывая перечисленные рекомендации по развитию и поддержанию уровня мотивации обучающихся на всем протяжении обучения, можно говорить о том, что *мотивация студентов* является *первым психолого-педагогическим условием* рамках нашего диссертационного исследования.

***Погружение в аутентичную культурную и языковую среду.*** Многие исследователи в области методики обучения иностранному языку отмечают, что довольно часто человек, имеющий осознанное желание изучить язык и регулярно посещающий занятия, испытывает заметные трудности в выражении своих мыслей на изучаемом языке, а также в восприятии письменной и устной иноязычной речи. По мнению авторов современных методик обучения, для решения данной проблемы следует максимально окружить себя языковым и социокультурным контекстом, например, посещать страны изучаемого языка и общаться с представителями другого лингвосоциума. Однако данное решение подходит далеко не всем, ввиду того, что, во-первых, это требует больших финансовых затрат, а во-вторых, продолжительность таких поездок обычно не превышает одну-две недели. Исключением могут служить академические обмены, продолжительность которых составляет от одного семестра до нескольких учебных годов.

Погружение в аутентичную культурную и языковую среду как метод активного обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка появилось в середине 1960-х гг. в Канаде, где группа родителей поставила перед собой цель ознакомить своих детей с культурой англо- и франкоговорящего населения. Объяснялось это, прежде всего, рядом качественных изменений в сферах экономического и политического влияния (Bostwick M., 1998, 1999, 2001; Cummins J., 1998; Genessee F., 1994).

Впоследствии на основе данного опыта были разработаны более распространенные модели преподавания ИЯ билингвам: обучение ИЯ в период раннего погружения детей (в возрасте до 9 лет), обучение ИЯ в период среднего погружения подростков в языковую среду (в возрасте до 12 лет), обучение ИЯ в условиях погружения в более позднем периоде (в возрасте старше 12 лет) (Genessee F., 1994; Cummins J., Swain M., 1986). В зависимости от возраста обучающихся и их интеллектуального и физического развития на практике применяются методы полного, частичного или билингвального погружения.

Метод полного погружения предполагает, что все академическое время в течение нескольких лет проходит исключительно на иностранном языке: все инструкции, объяснение нового материала и обсуждения проводятся на иностранном языке. Данный метод довольно часто используется в США в преподавании английского языка как второго иностранного.

При использовании метода частичного погружения предполагается составление процентного соотношения между родным и изучаемым языком в пропорции один к одному. Как правило, метод частичного погружения используется в группах обучающихся с низким уровнем языковой подготовки или же вовсе не владеющих иностранным языком. Реализация данного метода производится в среднеобразовательной школе.

Значительно отличается от полного и частичного погружения метод билингвального погружения, который предполагает, что учебная группа состоит из одинакового количества носителей как родного, так и изучаемого языков. Очевидным преимуществом использования билингвального погружения является тот факт, что обучающиеся имеют возможность общаться друг с другом с помощью изучаемого языка (Fortune T.W., Tedick D.J., 2008; Lyster R. & Tedick D.J., 2014).

Несомненно, наиболее эффективным способом соизучения языка и культуры является организация поездок за границу. При этом иностранный язык выступает в качестве средства обучения и установления контактов с

представителями другого лингвосоциума. Стоит отметить, что, оказавшись в аутентичной культурной и языковой среде, обучающиеся формируют языковые умения, необходимые им для решения коммуникативных задач и полного понимания речевых интенций носителей языка. Таким образом, погружение способствует изучению особенностей, характерных для определенной группы (возрастной, гендерной, социальной, этнической, региональной и т.д.), а также ценностно-мотивационной сферы, определяющей их коммуникативное поведение. С точки зрения коммуникативного подхода к обучению иностранному языку метод погружения – это уникальный инструмент подготовки личности обучающегося к открытию чего-то нового, ранее неизведанного. В данном контексте обучающиеся овладевают информацией о языке и культурных реалиях страны изучаемого языка, пытаются объяснить для себя незнакомые явления, а также аккумулировать полученные знания с целью использования их в дальнейшем.

Использование метода погружения нашло отражение в рамках реализации коммуникативно-этнографического подхода. Очувтившись в стране изучаемого языка, обучающийся выступает в качестве этнографа, который через описание носителей языка и культурных реалий пытается изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. Примечательно, что в отличие от наблюдателей, использующих собственную систему координат в плане культурного восприятия, обучающиеся при использовании метода погружения устанавливают значимость коммуникативного поведения носителей языка и происходящих событий с точки зрения их активных участников. Это, прежде всего, означает то, что происходит смещение характера деятельности субъектов обучения – от пассивного наблюдения обучающиеся переходят к активному участию в общественной и культурной жизни иноязычного лингвосоциума, анализируя и классифицируя незнакомые языковые и культурные феномены. При этом роль преподавателя сводится к оказанию помощи обучающимся в виде

предоставления им дополнительных источников информации. В частности, обучающиеся могут всегда обратиться к носителю языка как источнику информации, который может ответить на различные вопросы при интерпретации иноязычных культурных явлений. Примечательным является тот факт, что обучающиеся могут самостоятельно проводить исследования, наблюдая за жизнью носителей языка, сравнивать особенности культуры изучаемого языка с родной культурой, формировать способность воспринимать родную культуру и себя, как часть родной культуры, с точки зрения чужой культуры.

Ввиду объективных сложностей организации погружения в аутентичную культурную и языковую среду, методистами была разработана *технология эмоционального погружения*. В отличие от так называемого реального погружения, имеющего как свои плюсы, так и минусы, данная технология не имеет возрастных ограничений и подходит для людей с разным уровнем языковой подготовки. Как правило, обучение ведется в небольших группах (3–4 человека), что способствует реализации личностно ориентированного подхода, а именно максимальный учет интересов и потребностей обучающихся. В учебную программу могут быть включены: просмотр видеофильмов и телевизионных передач, прослушивание аудиозаписей и прямого радиовещания, чтение печатных изданий, создание презентаций, организация общих дискуссий, совместные экскурсии и походы в музеи.

Опираясь на теорию межкультурной коммуникации и актуальные исследования в области методики обучения иностранному языку и культуре, следует выделить особенности использования метода погружения в аутентичную культурную и языковую среду:

- полная языковая изоляция, предполагающая отказ обучающихся от использования родного языка во время обучения;
- коммуникативная направленность учебного процесса, где ИЯ – цель и средство обучения;

- тщательный отбор учебного материала (газеты, журналы, видеофильмы, аудиозаписи и т.д.) в соответствии с дифференцированным подходом к каждому обучающемуся;
- сочетание разных форматов источников познания (печатные СМИ, телевидение, радиовещание и др.) и видов деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо);
- возможность моделирования коммуникативных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни, на основе принципа ситуативно-тематической организации учебного процесса;
- выход за рамки учебного пособия с целью изучения иностранного языка в процессе живого общения (Byram M., Fleming M., 1998).

Метод погружения зачастую может использоваться и во внеаудиторной деятельности обучающихся: посещение этнографических выставок, музеев национальной истории, переписка с носителями языка и др. При этом обучающийся самостоятельно осуществляет мониторинг своей учебно-познавательной деятельности в процессе коммуникации на иностранном языке.

В своих работах М. Байрам и М. Флеминг (Byram M., Fleming M., 1998) отмечают, что метод погружения имеет циклический характер и потому подразумевает, что в случае ошибочного восприятия культурных феноменов можно начать все с начала. С целью организации соизучения языка и культуры методом погружения они сформулировали ряд рекомендаций для осуществления этнографического исследования:

- изучение языка и культурных явлений необходимо начинать с анализа собственного опыта относительно родной культуры;
- предпочтительнее использовать сравнительное сопоставление культурных явлений в обход проведения критической оценки;

– необходимо сосредоточиться на практической стороне исследования: самостоятельно собирать и анализировать информацию, формулировать собственные выводы;

– сбор информации частного характера позволяет дополнить или противопоставить их уже имеющимся знаниям, сравнить их и сопоставить с культурно-историческим контекстом;

– с целью выявления особенностей поведения и ценностных ориентаций носителей языка необходимо проводить поиск разносторонних мнений, отказаться от обобщений и стереотипов;

– сформулированные выводы относительно культурных явлений и ценностей носителей языка всегда можно поставить под сомнение с целью выявления новых доказательств и формирования убеждений (Byram M., Fleming M., 1998).

Соблюдение данных рекомендаций на практике позволяет достичь положительных результатов за определенное время в формировании межкультурных умений. Следовательно, *погружение в аутентичную культурную и языковую среду* выступает в качестве *второго психолого-педагогического условия* в рамках данного диссертационного исследования.

***Использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии.*** Исследования в области педагогики на протяжении многих лет свидетельствуют о том, что наибольшую эффективность при получении результатов обучения можно достичь за счет использования комплекса заданий проблемного характера (Махмутов М.И., 1972) и принципа доминирования проблемных культуроведческих заданий (Сафонова В.В., 2001). Методика проблемного обучения основывается на гипотезе об активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся за счет постановки перед ними проблемных задач исследовательского характера (Ляховицкий М.В., 1981). Согласно данной гипотезе производится разработка комплекса заданий культуроведческого характера по сбору, анализу, обобщению и противопоставлению информации, направленных на

овладение стратегиями ориентироваться в малознакомой культурной среде, разбираться в типах культур и общепринятых нормах поведения (Сафонова В.В., 2001).

Одной из существенных проблем современной методики преподавания ИЯ - недостаточно проработанное методическое обеспечение учебного процесса. В связи с этим довольно остро встает вопрос об отборе содержания обучения, при котором будут использоваться задания проблемного характера. Разработка культуроведческих заданий проблемного характера требует уточнения типологии заданий для определения целесообразности использования того или иного типа заданий в условиях погружения.

Наиболее распространенной типологией проблемных культуроведческих заданий является типология, представленная профессором В.В. Сафоновой (2001), которая стала основой для разработки УМК школ с углубленным изучением иностранных языков. Данная типология предполагает наличие трех основных типов проблемных культуроведческих заданий:

– *поисково-игровые задания* ориентированы формирование творческого мышления, памяти и сообразительности, предметной и предметно-ситуативной наблюдательности в процессе формирования речевых умений;

– *познавательно-поисковые задания* направлены на повышение уровня социокультурной осведомленности обучающихся, формирование социокультурных и речевых навыков речи;

– *задания познавательно-исследовательского характера* предполагают создание культуроведческих проектов, распределение ролей в группе обучающихся, каждый из которых занимается исследованием определенного аспекта (Сафонова В.В., 2001).

В зависимости от возрастной группы обучающихся следует выбирать определенный тип проблемных культуроведческих заданий. Так, например, для обучающихся начальных классов будет оптимальным использование

поисково-игровых заданий. По мере взросления обучающихся задания могут быть усложнены и перейдут в разряд познавательно-поисковых или познавательно-исследовательских. Познавательно-поисковые задания рекомендуется использовать на старшей ступени обучения в школе, поскольку в таком случае происходит смешивание коммуникативной практики с учебно-познавательной деятельностью, в результате чего формируется ценностно-ориентационная база обучающегося, что в принципе является предпосылкой к становлению позитивного отношения к культурным феноменам страны изучаемого языка. Познавательно-исследовательские задания способствуют, помимо развития коммуникативных умений и навыков, еще и развитию умений самостоятельного приобретения знаний. Стоит отметить, что перечисленные типы проблемных культуроведческих заданий составляют методический комплекс, направленный на активизацию когнитивной и коммуникативной составляющих учебно-познавательной деятельности. Вытекая как бы один из другого, типы заданий предусматривают увеличение уровня проблемности по мере формирования личности обучающегося.

В рамках данного исследования доминирующее место занимают задания познавательно-исследовательского типа, поскольку они реализуются преимущественно во внеаудиторное время, что особенно актуально в условиях погружения. По своей сути исследовательская деятельность изначально является основой для проблемного обучения и требует соблюдения определенного алгоритма последовательных действий:

- 1) определение объекта и актуальности исследования, выявление предпосылок, ожидаемых трудностей и противоречий;
- 2) выбор темы исследования в соответствии с принципом новизны;
- 3) постановка цели исследования, определение основных задач, описание пошагового выполнения;
- 4) выдвижение гипотезы, предположений, ранее не подтвержденных личным опытом;



- 5) составление плана действий, прогнозирование учебного процесса;
- 6) проведение эксперимента: наблюдение, анкетирование, опрос, интервью;
- 7) анализ полученных данных, формулирование выводов и рекомендаций для дальнейшего исследования (Савенков А.И., 2006).

При использовании методов этнографии для формирования межкультурных умений в сочетании с проблемными культуроведческими заданиями перед преподавателем иностранного языка открывается огромный методический потенциал для развития межкультурных умений. Однако необходимо уделять должное внимание подготовке к использованию определенных методов, сущность которых должна быть раскрыта на семинарских занятиях и проблемных лекциях как при индивидуальной, так и при групповой работе обучающихся. Последовательное чередование методов этнографии с проблемными культуроведческими заданиями позволяет им дополнять друг друга в методическом плане, создавая мощный инструментарий и одновременно обогащая языковую социокультурную и межкультурную практику обучающихся.

В условиях погружения, находясь в стране изучаемого языка, преимущественно используются методы этнографии как способ соизучения языка и культуры. В зависимости от продолжительности погружения в аутентичную языковую и культурную среду, а также от учебной программы определяется стратегия подготовки, которая может производиться как в родной стране, так и в стране пребывания. Роль преподавателя при этом сводится к осуществлению всевозможной помощи обучающимся, причем на стадиях подготовки и завершения обучения роль преподавателя будет более выраженной. Непосредственно в присутствии преподавателя будет проводиться учебно-познавательная деятельность обучающихся на занятиях по иностранному языку. На этапе презентации культурологического проекта функция преподавателя будет заключаться в проведении мониторинга

учебно-познавательной деятельности обучающихся. Также стоит отметить, что мониторинг можно осуществлять как очно – при проведении наблюдения или интервью в присутствии преподавателя, так и дистанционно – средствами современных информационных и коммуникационных технологий для получения консультаций или осуществления промежуточного контроля.

На заключительном этапе обучения независимо от выбранного этнографического метода необходимо, чтобы обучающиеся и преподаватель провели анализ и интерпретацию полученных данных для формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, формирования объективных представлений о культуре страны изучаемого языка, проведения культурной рефлексии на родную культуру. Культурная рефлексия предполагает процесс культурного самоопределения через овладения ИЯ и культурой с рефлексией на родную культуру и на самого себя. Благодаря этому обучающийся сможет определить свое место в поликультурном обществе, выступить в качестве субъекта в рамках диалога культур, изучить общечеловеческие ценности и осознать свою роль в общепланетарных процессах (Сысоев П.В., 2003).

На практике культурная рефлексия обучающихся может быть сформирована за счет использования проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии, которые способствуют формированию межкультурной компетенции. Таким образом, *использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии* будет служить *третьим психолого-педагогическим условием* в рамках нашего диссертационного исследования.

***Следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.*** Обращаясь к коннотативному значению данного термина, необходимо отметить, что «алгоритм» рассматривается как набор инструкций, описывающих порядок действий исполнителя с целью решения поставленной задачи за определенное количество шагов (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 1999). Использование алгоритма обучения в педагогике

оправдано рядом его дифференциальных функций, которые позволяют сделать процесс обучения последовательным и получить готовый результат по окончании обучения:

- *дискретность* предполагает решение поставленной задачи за определенное количество последовательных шагов и промежутков времени;
- *детерминированность* определяет каждый шаг в соответствии с общим состоянием системы, что, в свою очередь, объясняет получение одинаковых результатов при одних и тех же исходных данных;
- *доступность* предполагает включение только тех элементов, которые будут понятны исполнителю для совершения действия;
- *результативность* – любой алгоритм должен завершаться за определенное количество шагов и давать ожидаемый результат;
- *универсальность* позволяет использовать алгоритм при разных исходных данных (Cormen T.H., Leiserson Ch.E., Rives't R.L., Clifford S., 2013).

Перечисленные функции алгоритма позволяют на практике использовать готовое решение для проведения обучения по формированию межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. Таким образом, на основе анализа работ М. Байрама и С. Моргана (1994) представляется возможным выявить последовательность действий при реализации методов этнографии. Авторы дают практические рекомендации по осуществлению поисково-исследовательской деятельности в контексте диалога культур за счет методов этнографии (приемов и технологий получения культуроведческой информации):

- *наблюдение*: внешнее (обучающийся исследует события, не принимая в них участия), внутреннее (обучающийся одновременно исследует события и является их непосредственным участником);

– опрос – форма общения между исследователем и респондентом, при которой основным средством является заранее сформулированный вопрос;

– интервьюирование – форма очного проведения опроса в условиях непосредственного контакта исследователя с респондентом;

– анкетирование – сбор сведений исследователем от респондента через оформленный перечень вопросов (анкету) для составления статических или динамических представлений о состоянии изучаемого лингвосоциума.

Рассмотрим более подробно теоретические и практические рекомендации по использованию методов этнографии.

### ***Наблюдение.***

*Цель:* научить обучающихся организованному восприятию и регистрации поведения изучаемого объекта.

#### *Руководство по проведению наблюдения:*

– необходимо выбрать место для проведения наблюдения. Как правило, это общественное место: городской парк или площадь, магазин, ресторан, вокзал, библиотека, театр и др.;

– выбор места для проведения наблюдения необходимо определить, прежде всего, из возможности его частого посещения;

– выбранное место для наблюдения должно использоваться для разных целей, например: проведение торгов, выборов, собраний и т.д.;

– с целью составления полной картины наблюдения необходимо определить взаимоотношения между объектами наблюдения;

– при удобном случае необходимо стать участником наблюдаемых событий, что поможет глубже осознать контекст ситуации и особенности места наблюдения;

– проводя наблюдение, необходимо записывать все детали;

- документируя информацию, необходимо отмечать собственные эмоциональные реакции и те трудности, с которыми можно столкнуться, если стать непосредственным участником наблюдаемых событий;

- записи о проведении наблюдения можно делать как краткие, так и более развернутые, во время наблюдения или позже в любом удобном месте;

- заранее определить с преподавателем условия проведения наблюдения и форму отчетности.

Ввиду того, что опрос и интервьюирование имеют общие черты, остановимся подробнее на рекомендациях к проведению интервью (Вуган М., Morgan С., 1994).

### ***Интервью.***

*Цель:* научить обучающихся творческому слушанию – непрерывному сбору новой информации и сопоставлению ее с уже имеющимися знаниями.

#### *Руководство по проведению интервью:*

- необходимо создать максимально комфортные условия для проведения интервью, при этом записывающее устройство рекомендуется сделать менее заметным;

- исследователь должен быть вежливым и тактичным;

- начинать интервью следует с некоторой фактической информации, чтобы расположить собеседника к себе и установить с ним контакт;

- формулировка вопросов должна отличаться открытостью, необходимо дать возможность собеседнику раскрыть содержание вопроса;

- исследователь должен проявлять интерес всеми доступными вербальными и невербальными способами: кивки, жесты, паузы, комментарии;

- следует внимательно прислушиваться к тому, к чему респондент проявляет внимание, не навязывая ему своих убеждений;

- повтор или переспрос сказанного респондентом поможет выяснить намного больше;
- использование слов респондента предполагает согласие с ними; на основе сказанного можно сформулировать новые вопросы;
- не следует прерывать собеседника и говорить слишком много (Byram M., Morgan C., 1994).

### ***Анкетирование.***

*Цель:* научить обучающихся формулировать вопросы при составлении анкет и проводить статистические подсчеты.

*Руководство по проведению анкетирования:*

- составить список вопросов для проведения анкетирования не более чем на 1 страницу печатного текста, направленных на идентификацию принадлежности личности респондента к той или иной региональной группе, и сопоставить результат с внешними факторами (возрастом, гендером, местом рождения);
- используя заранее подготовленный лист оценки (в баллах), определить процентное соотношение тех или иных ответов (Byram M., Morgan C., 1994).

Таким образом, с помощью перечисленных методов этнографии производится сбор первоначальной информации, а потом на основе ее анализа исследователем формулируется гипотеза. Данная гипотеза проверяется на практике в ходе более глубоко изучения – дальнейшего сбора информации (Byram M., Morgan C., 1994). В этой связи *четвертым психолого-педагогическим условием* развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода является *следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.*

Анализ работ в данной области свидетельствует о том, что формирование межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет эффективным при учете следующих психолого-педагогических условий:

- мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения;
- погружение в аутентичную культурную и языковую среду;
- использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии;
- следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.

## Выводы по первой главе

Первые три задачи диссертационного исследования были решены в первой главе.

Во-первых, были определены лингводидактические характеристики коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре. К ним относятся: а) подход реализуется в условиях погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуниктивно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование всех компонентов ИКК; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка. В главе отмечается, что коммуниктивно-этнографический подход выступает одним из современных культуроведческих подходов, направленных на формирование иноязычной коммуниктивной компетенции и межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду.

Во-вторых, в работе определяется номенклатура межкультурных умений, которые можно развивать на основе коммуниктивно-этнографического подхода. К ним относятся следующие межкультурные умения студентов: инициировать межкультурный контакт; поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов); определять ситуации/сферы культурных различий и



возможных культурных конфликтов; избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов; выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур; интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений; проявлять уважение к представителям контактирующей культуры.

В-третьих, в диссертационном исследовании установлено, что развитие межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет успешным при учете следующих психолого-педагогических условий: а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.

## ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

### 2.1. Модель развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода

Глобальное расширение контактов в рамках международного сотрудничества между высшими учебными заведениями и создание единого Европейского образовательного пространства позволяют в настоящее время многим обучающимся выезжать за границу с целью получения качественного образования в аутентичной социокультурной среде. Обладая огромным методическим и дидактическим потенциалом, *погружение в иноязычную среду* как метод обучения рассматривается в качестве эффективного средства продолжения языкового и социокультурного образования. Однако в отечественной педагогике сущность данного метода зачастую сводится к одностороннему освещению культурных фактов и реалий, что в свою очередь способствует неполному либо ложному восприятию культуры страны изучаемого языка (Сысоев П.В., 2004, 2008).

В связи с этим, учитывая достижения в современной педагогической науке (Сафонова В.В., 1991, 1996, 2001; Сысоев П.В., 2003, 2004, 2008; Шамов А.Н., 2005; Щепилова А.В., 2003; Вырам М., 1997, 2000) и опираясь на нормативные документы, определяющие направления современного образования (ФГОС СОО, 2012; ФГОС ВО направления подготовки «Лингвистика», 2014), с одной стороны, можно говорить о уже сложившейся богатой теоретической базе в области межкультурной коммуникации и развития межкультурных умений студентов как одной из основных целей обучения иностранному языку в условиях погружения на основе коммуникативно-этнографического подхода, а с другой стороны, о недостаточно разработанной методике обучения и отсутствии методической системы развития межкультурных умений у студентов на основе

коммуникативно-этнографического подхода. Данные обстоятельства в рамках настоящего диссертационного исследования и обусловили необходимость разработки модели развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Использование понятия «модель» в педагогике обусловлено некоторыми факторами, которые выступают в качестве общих для наук как гуманитарного, так и естественнонаучного цикла. К таким факторам, прежде всего, стоит отнести *внутреннюю организацию учебного процесса и распределение ролей* между отдельными компонентами системы (Новиков А.М., 1997, 2006). Поскольку в основе любой образовательной деятельности лежат *системный и деятельностный* подходы, то такая направленность означает комплексную ориентацию на достижение общего результата обучения (одновременно с удовлетворением личностных, познавательных и межпредметных потребностей) при организации взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов системы обучения. Причем особое внимание при построении модели обучения стоит уделять социальному контексту развития современного информационного общества на определенном этапе, в связи с чем преподаватель должен обеспечить формирование ценностного отношения к предмету деятельности и способствовать непрерывному обновлению своих знаний в области профессиональной деятельности (Фещенко Т.С., 2013).

Рассматривая в качестве модели обучения совокупность упорядоченных компонентов, состоящую из *цели, подходов и общедидактических и методических принципов обучения, психолого-педагогических условий, методов обучения, содержания обучения, средств и организационных форм обучения, этапов обучения, критериев и показателей оценки, результата обучения*, образующих единство, многие исследователи отмечают в качестве положительной стороны использования модели возможность моделирования процесса обучения в соответствии с

познавательными потребностями обучающихся (Брановский Ю.С., 1996; Ванорин А.В., 2003; Пышкало А.М., 1975).

Необходимо отметить, что структура модели напрямую зависит от конкретной области применения и направленности обучения (Новиков А.М., 2006):

- *репродуктивное обучение*, сущность которого заключается в последующем воспроизведении действий по образцу, подражании преподавателю;

- *догматическое обучение* направлено на запоминание информации и дословное воспроизведение, причем осмысление не является обязательным (суггестопедия);

- *информационно-иллюстративное обучение* способствует формированию знаний, применяемых в типичных ситуациях, что делает из обучающегося пассивного получателя информации;

- *развивающее обучение* направлено на развитие абстрактного и творческого мышления у обучающихся средствами анализа, планирования и рефлексии (Занков Л.В., 1975; Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., 1989);

- *программированное обучение* реализуется за счет использования заранее построенного алгоритма обучения, осуществления пошагового контроля за деятельностью обучающихся, своевременного исправления ошибок (Беспалько В.П., 1970; Гальперин П.Я., 1967);

- *проблемное обучение*, сущность которого заключается в том, что обучающимся не предоставляется готовое решение поставленной задачи, а дается возможность самостоятельно прийти к решению любым доступным способом (Махмутов М.И., 1972; Лернер И.Я., 1981);

- *поисково-исследовательское обучение* основано на идеях программированного и проблемного обучения и направлено на построение учебного процесса как системы задач с целью развития у обучающихся

умений ориентироваться в проблемных ситуациях, анализировать их и находить наиболее эффективные решения (Загвязинский В.И., 2001);

– *продуктивное обучение* ориентировано на достижение результата в соответствии с заранее заданными критериями (Беспалько В.П., 1989; Кларин М.В., 1989);

– *проектное обучение* направлено на формирование способности у обучающихся самостоятельно систематизировать информационные потоки, находить решение проблемы, которое имеет довольно важное значение в профессиональной деятельности (Ильин Г.Л., 2005; Полат Е.С., 2000);

– *контекстное обучение* ориентировано на усвоение предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности (Вербицкий А.А., 1991);

– *моделирующее обучение* способствует формированию различного рода отношений и условий деятельности, имеющих место в реальных ситуациях (Новиков А.М., 2007);

– *информационно-технологическое обучение* производится с использованием технических средств обучения, таких как компьютер, телекоммуникационные и мультимедийные средства, глобальная сеть Интернет и т.д. (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2008, 2009, 2010; Титова С.В., 2003, 2009).

Однако, несмотря на анализ основных типов современного обучения, можно с полной уверенностью сказать, что не существует и структуры модели обучения в «чистом виде», поскольку в реальном учебном процессе компоненты одной методической системы применяются в рамках другой, дополняя и обогащая друг друга, тем самым создавая новые вариации организации обучения, причем тип обучения, выбранный изначально, остается доминирующим на протяжении всего учебно-воспитательного процесса.

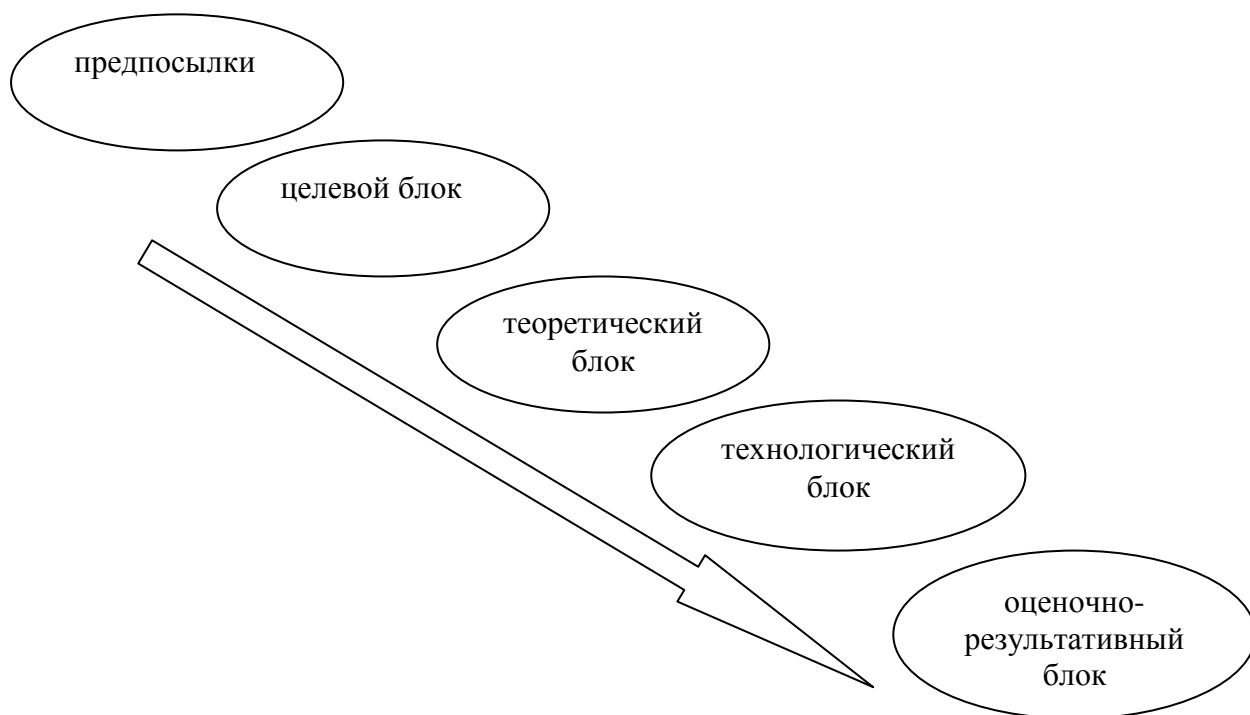
Связь между перечисленными выше компонентами модели методической системы обучения является очевидной, поскольку они (а)

направлены на достижение единой цели – обучения студентов межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода; (б) проявляются на каждом этапе обучения и в конкретной деятельности как обучающихся, так и преподавателя; (в) формируются и видоизменяются под влиянием внешних факторов с учетом заданных критериев и потребностей обучающихся; (г) синтезируются с другими компонентами в процессе обучения, создавая новые комбинации, направленные на оптимизацию учебного процесса.

Как правило, в основе любой модели обучения лежит методологическая база исследования, которая опирается на фундаментальные теоретические концепции и подходы. В рамках данного исследования актуальность представляют теория межкультурной коммуникации (Библер В.С., 1989; Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П., 2002; Леонтович О.А., 2004; Тер-Минасова С.Г., 2000; Hall E.T., Trager G.L., 1953), теоретические основы (этнографического/коммуникативно-этнографического подхода (Сысоев П.В., 2008, 2014; Byram M., 1997, 2000; Byram M., Esarte-Sarries V., 1991; Byram M., Fleming M., 1998; Byram M., Morgan C., 1994), концепции социокультурного (Сафонова В.В., 1991, 1992, 1996, 2001, 2002), поликультурного (Сысоев П.В., 2003, 2008) и коммуникативно-когнитивного подходов к обучению иностранным языкам и культурам (Щепилова А.В., 2003).

Модель развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода в рамках настоящего диссертационного исследования представлена в виде четыре последовательных блок-схем: предпосылки (актуализация потребности в разработке модели обучения); блок А - «Целевой» (цель и соответствующие задачи обучения), блок Б – «Теоретический» (основные общепедагогические и методические подходы, общедидактические и методические принципы обучения ИЯ в конкретных учебных условиях); блок В – «Технологический» (психолого-

педагогические условия, содержание обучения, методы, средства, организационные формы, алгоритм/технология обучения); блок Г – « оценочно-результативный» (критерии и показатели оценки, результат обучения) (рис. 2).



**Рис. 2.** Структура модели обучения

Предпосылками к разработке модели развития межкультурных умений студентов в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода выступили современные требования ФГОС ВО по направлениям подготовки «Лингвистика» (2014), «Филология» (профиль «Зарубежная филология», 2014), «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык», 2015), «Туризм» (2015); социальный заказ на подготовку специалистов в области межкультурной коммуникации, способных взаимодействовать с представителями разных стран и культур; противоречия между лингводидактическим потенциалом коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре и отсутствием практических методик обучения.

*Целевой блок* модели включает цель и задачи обучения. В качестве основной *цели обучения* выступает обучения студентов межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода.

Поставленная цель разбивается на ряд задач, соответствующих конкретным межкультурным умениям.

*Теоретический блок* модели обучения составляют подходы и соответствующие им принципы обучения. В методике обучения иностранным языкам понятия «подход» и «принцип» являются основополагающими и имеют четкую трактовку.

В частности, понятие «подход» рассматривается как *определение стратегии обучения иностранному языку с последующим выбором методов и средств обучения, способствующих реализации данной стратегии* (Ляховицкий М.В., 1981). В педагогике исследователями рассматриваются множество классификаций подходов к обучению иностранному языку с точки зрения объекта обучения, способа обучения, психологических аспектов обучения и др. (табл. 3).

Таблица 3

### Подходы к обучению иностранному языку

подход \ автор	Ляховицкий М.В. (1981)	Зимняя И.А. (1985)	Вятуговнев М.Н. (1984)	Щукин А.Н. (2004)	Полат Е.С. (2000)	Верещагин Е.М., Костомаров В.Г., (1976)	Сафонова В.В. (1991, 1996)	Халеева И.И. (1995)	Сысоев П.В. (2003, 2008)
бихевиористский	+								
индуктивно-сознательный подход	+								
когнитивный	+								
интегрированный	+								
языковой		+							
речевой		+							
коммуникативно-деятельностный		+							
грамматический			+						



чтениевый			+						
коллективный			+						
коммуникативно-индивидуализированный			+						
прямой				+					
сознательный				+					
деятельностный				+					
проектный					+				
лингвострановедческий						+			
социокультурный							+		
лингвокультурологический								+	
поликультурный									+

В данной работе разработка модели развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет реализована с использованием теоретических положений методологических и общепедагогических подходов (*системный, компетентностный, личностно-деятельностный*) и методических подходов к обучению ИЯ (*коммуникативно-когнитивный, социокультурный, поликультурный и коммуникативно-этнографический*). Выполняя эвристическую функцию в познании объекта, данные подходы в методологическом плане выступают в качестве инструментария поиска нового знания.

***Системный подход*** в педагогической науке предполагает построение взаимосвязанных структурированных компонентов в рамках единой системы. В сравнении с более традиционным предметным подходом системный подход считается более качественным в плане обучения. Основываясь на пяти принципах: *принципе целостности* (все компоненты системы составляют единое целое), *принципе иерархичности* (каждый компонент системы находится в зависимости от компонента более высокого уровня и подчиняет себе компоненты более низкого уровня), *принципе структуризации* (все компоненты системы объединяются в подсистему в соответствии с определенными критериями), *принципе множественности* (множество систем может быть использовано для описания конкретной системы и каждого ее компонента в отдельности) и *принципе системности*

(все компоненты системы взаимосвязаны между собой), системный подход позволяет рассмотреть каждый компонент системы по отдельности, произвести анализ и сопоставить его с другими компонентами, впоследствии создав новую единую структуру. Благодаря такому подходу появляется возможность выявить все сходства и различия отдельных компонентов, актуальные противоречия и качественные характеристики, доминирование одних над другими и всевозможные отношения между ними, что говорит о динамике развития системы и ее самоорганизации (Афанасьев В.Г., 1981; Блауберг И.В., 1980; Блауберг И.В., Юдин Э.Г., 1973; Бондаренко Н.И., 1997).

**Компетентностный подход** (Хуторской А.В., 2003; Зимняя И.А., 2003), как отмечалось в первом параграфе первой главы, акцентирует внимание на результате обучения. На смену терминам «знания», «умения» и «навыки», для формулировки результата обучения стал использоваться термин «компетенции», которыми должны овладеть обучающиеся к моменту завершения образовательной программы. Целью обучения ИЯ выступает формирование ИКК и межкультурной компетенции.

**Личностно-деятельностный подход** в современном аспекте рассматривается как синтез личностного и деятельностного компонентов. Личностный (лично ориентированный) компонент учитывает, что все происходящие процессы (в том числе и психические), свойства и состояния соотносятся с индивидуальными особенностями и закономерностями конкретной личности (Бондаревская Е.В., 1997; Сериков В.В., 1999; Якиманская И.С., 1995, 1996). Таким образом, в рамках личностно-деятельностного подхода предполагается, что в центре процесса обучения находится личность обучающегося с ее мотивами, потребностями и индивидуальными особенностями развития. Исходя из этого, преподаватель, анализируя интересы каждого обучающегося в отдельности, определяет цель учебного занятия и организывает учебный процесс так, чтобы по окончании обучения каждый обучающийся смог оценить свои личные

достижения, провести анализ своих возможностей и описать свой личностный рост. Именно такая субъектно-объектная схема общения между преподавателем и обучающимися способствует наиболее эффективному усвоению знаний при одновременном становлении гармонично развитой нравственной личности обучающегося (Зимняя И.А., 2004).

**Коммуникативно-когнитивный подход**, предложенный А.В. Щепиловой (2003), обращает внимание на две важные составляющие обучения иностранному языку: а) обучение языку как средству общения должно осуществляться через непосредственное общение на нем, в чем и будет осуществляться главная функция языка – выступать средством общения; б) когнитивная составляющая подхода обращает внимание на необходимость осознанного овладения аспектами языка и видами речевой деятельности. Находясь вне аутентичной языковой и социокультурной среды, обучающиеся сами не могут овладеть языком (речевыми образцами, ситуациями общения и т.п.), используя его как средство общения.

**Социокультурный подход** (Сафонова В.В., 1991, 1996) к обучению языкам международного общения акцентирует внимание на следующих важных моментах. Во-первых, обучающиеся должны ознакомиться с культурой социальных групп людей, проживающих на территории страны изучаемого языка, по принципу постепенного расширения круга культур от социальных и этнических до континентальных. Во-вторых, в качестве методической доминанты обучения должна выступать система проблемных речевых и культуроведческих заданий, направленная на комплексное формирование аспектов иноязычной коммуникативной компетенции.

**Поликультурный подход** (Сысоев П.В., 2003, 2006) несколько дополняет положения социокультурного подхода. По каждому из аспектов изучаемой культуры стран родного и иностранного языка обучающиеся должны познакомиться со спектром культур. Одним из ведущих принципов в рамках поликультурного подхода выступает принцип культурной

вариативности. В конечном итоге у обучающихся должно сложиться мнение о культурном многообразии.

*Коммуникативно-этнографический подход* ориентирован «на изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду» (Сысоев П.В., 2014, с. 187). Основу данного подхода, так же как и личностно-деятельностного, составляют два компонента: *коммуникативный (коммуникативно-когнитивный подход)* и *этнографический (межкультурный подход, социокультурный подход)*. Реализация *коммуникативного компонента* заключается в овладении языков через участие в процессе общения на изучаемом языке. В этой связи коммуникативная направленность данного подхода, помимо формирования иноязычных речевых умений в процессе реального общения в иноязычной среде, предполагает и формирование адекватных представлений о системе языка и культуроведческих явлениях. Когнитивная направленность, в свою очередь, способствует аккумуляции теоретических знаний и развитию познавательных возможностей обучающихся (Щепилова А.В., 2003).

*Этнографическая составляющая* данного подхода делает акцент на одном из важных условий преподавания ИЯ, а именно на том, что обучающиеся должны находиться непосредственно в языковой и социокультурной среде, изучая и наблюдая за коммуникативным поведением носителей языка. В отличие от социокультурного подхода, при котором обучение рассматривается в контексте диалога культур и направлено на сопоставительное соизучение иноязычной и родной культур (Сафонова В.В., 1991, 1996), и межкультурного подхода, при котором обучение направлено на подготовку обучающегося к эффективному осуществлению межкультурной коммуникации (Халева И.И., 1995; Фурманова В.П., 1994; Филиппова Н.В., 2002), коммуникативно-этнографический подход предполагает непосредственное погружение в аутентичную языковую среду и установление контактов с ее представителями. Немаловажным фактом является то, что сущность коммуникативно-

этнографического подхода заключается в изучении бытовой и культурной жизни народов, проживающих на одной территории, что способствует формированию адекватных представлений о поликультурности как норме сосуществования культур (Сысоев П.В., 2003, 2008, 2014).

Следующим компонентом теоретического блока модели выступает *система принципов*, направленных на реализацию нормативных требований к процессу обучения.

Как правило, принципы формируются на основе исследовательского анализа исторического опыта образовательной деятельности и по своей сущности направлены на поддержание существующих научных идей, служит основой для дальнейших исследований. Все существующие принципы находятся в определенной зависимости друг от друга, и именно поэтому дискретное использование одного из них не будет способствовать получению эффективного результата. Находясь в прямой зависимости от научно-технического прогресса и научной мысли, система принципов довольно динамична и является открытой для включения в нее новых принципов и отмирания уже неиспользуемых (Скалкин В.Л., 1989; Шатилов С.Ф., 1986).

В связи с этим необходимо выявить принципы обучения, имеющие особую актуальность при обучении студентов межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода:

1) *общедидактические принципы:*

- принцип сознательности;
- принцип активности;
- принцип доступности и посильности;
- принцип индивидуализации;

2) *методические принципы:*

- принцип коммуникативной направленности обучения;
- принцип ситуативно-тематической организации обучения;
- принцип новизны;

- принцип диалога культур;
- принцип дидактической культуросообразности;
- принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий;
- принцип культурной рефлексии;
- принцип культурной вариативности.

**Принцип сознательности** предполагает формирование у обучающихся адекватного восприятия окружающего мира и объективного отношения к предметам и явлениям, и, как результат, нравственных убеждений. Примечательно то, что теоретические знания переходят в разряд убеждений лишь в том случае, если они были получены сознательно. Хотя стоит отметить, что знания обучающиеся получают в ходе учебного процесса, а убеждения каждый обучающийся формирует самостоятельно.

Многие психологи утверждают, что сознательность играет большую роль при усвоении учебного материала, однако уровень сознательности во многом зависит от опыта и педагогического мастерства преподавателя. Так, на протяжении всего учебного процесса преподаватель должен контролировать уровень заинтересованности обучающихся, стимулировать его, создавая проблемные ситуации, направленные на активизацию внимания. Довольно часто преподаватели допускают критическую ошибку, просто передавая знания обучающимся, что в принципе не способствует развитию мыслительной деятельности. В этой связи передача знаний от преподавателя к обучающимся должна сопровождаться формированием отношения к предметам и явлениям посредством изучения их свойств и характеристик (Давыдов В.В., 1996).

Прежде всего, обучающиеся должны быть заинтересованы в изучаемом предмете, что будет способствовать формированию положительного отношения к нему. Сознательно усвоенные знания приобретают у обучающихся собственное выражение на практике и характеризуются высокой степенью их самостоятельности. Именно в таком случае

обучающимся будет интересно не просто получать фактическую информацию от преподавателя, а участвовать в процессе обучения.

**Принцип активности** довольно тесно связан с принципом сознательности и выражается путем демонстрации самостоятельности обучающихся в учебном процессе, проявлением инициативы и поиском новых решений поставленных задач. Активность обучающихся во время учебного процесса, безусловно, связана с усвоением содержания обучения и достижением основной цели обучения, планированием и организацией своих действий. При этом роль преподавателя сводится к стимулированию активности обучающихся через формирование мотивов учения: учет интересов и индивидуальных особенностей обучающихся, уровня их интеллектуального и физического развития, использование игровых методов и т.д. Безусловно, активность усвоения материала напрямую зависит от сознательности обучающихся, которая формируется под воздействием ряда как внешних (инструментальная мотивация), так и внутренних факторов (самореализация и самоконтроль).

**Принцип доступности и посильности** направлен на обеспечение соответствия между содержанием обучения и уже имеющимися знаниями и личным опытом обучающихся. Однако преподавателю необходимо учитывать тот факт, что содержание обучения не должно быть очень легким или излишне тяжелым для усвоения. Поэтому для того, чтобы выбрать оптимальный уровень сложности учебного материала, преподаватель должен проанализировать возможности обучающихся в соответствии с их интересами и потребностями. В этой связи обучение строится по схеме от известного к неизвестному, от простого к сложному, акцент при этом ставится на полном понимании учебного материала, а не на его заучивании. (Коменский Я.А., 1955).

Эффективность обучения будет достигнута лишь в том случае, если обучающимся будет предоставлена возможность самостоятельно находить решение поставленных задач с опорой на их собственный опыт. Причем темп

усвоения знаний также выбирается самим обучающимся индивидуально – ни в коем случае нельзя навязывать быстрый темп, поскольку один обучающийся может справиться с заданием за определенный короткий промежуток времени, а другому может понадобиться больше времени, чтобы обратиться к предыдущему материалу и справиться с заданием.

**Принцип индивидуализации** обучения во многом перекликается с принципом доступности и посильности, поскольку также предполагает отбор содержания обучения, позволяющего максимально точно учитывать уровень языковой подготовки обучающегося. На практике данный принцип позволяет производить отбор заданий творческого и репродуктивного характера, выбирать уровень сложности учебного материала конкретно для каждого обучающегося и в соответствии с этим определять последовательность выполнения заданий. Учет индивидуальных особенностей и потенциальных возможностей обучающихся, таких как память, восприятие, физическое и интеллектуальное развитие, позволяет преподавателю создавать индивидуальные стратегии обучения, обеспечивающие успешность усвоения учебного материала и прочность получаемых знаний.

**Принцип коммуникативной направленности** предполагает обучение в рамках ситуаций живого общения или их вариантов искусственного воспроизведения. Следуя данному принципу, можно определить структуру учебного процесса, направленную на достижение одновременно двух целей: во-первых, овладение иностранным языком как средством общения с представителями иноязычной культуры, а во-вторых, овладение иностранным языком как средством достижения цели обучения. И в том и в другом случае в качестве средства достижения цели выступает речевая деятельность, а сам учебный процесс направлен на развитие коммуникативных умений обучающихся, с помощью которых возможно решение коммуникативных задач как в бытовой, так и профессиональной сферах. Тщательный отбор содержания обучения, предполагающего доминирование заданий проблемного характера, в рамках реализации принципа коммуникативной направленности способствует



формированию навыков поисково-исследовательской деятельности и творческих способностей обучающихся, тем самым мотивируя и повышая уровень их заинтересованности и мотивации к изучению нового учебного материала (Пассов Е.И., 1985, 1989).

**Принцип ситуативно-тематической организации обучения** играет довольно важную роль при реализации принципа коммуникативной направленности. Как уже было сказано, развитие творческих способностей и критического мышления у обучающихся главным образом зависит от педагогического мастерства преподавателя производить отбор тематического содержания и организацию коммуникативных и псевдо-коммуникативных ситуаций поисково-исследовательского характера. С точки зрения методики обучения иностранному языку данный принцип позволяет формировать и поддерживать на всем протяжении учебного процесса высокий уровень мотивации у обучающихся, поскольку они могут самостоятельно выбирать пути и средства решения учебной задачи. Однако зачастую обучающиеся сталкиваются с такой проблемой, как одностороннее освещение изучаемой проблемы, что объясняется неготовностью преподавателя иметь дело с альтернативными источниками информации и находиться лишь в рамках одного учебного пособия. Поэтому тщательный отбор тематического содержания учебного материала будет способствовать раскрытию многочисленных аспектов одной темы и позволит сформировать свое собственное мнение относительно нее. Соответственно, в результате мы будем иметь сформированную личность обучающегося готового и способного к самоопределению в условиях быстроменяющегося поликультурного общества.

**Принцип новизны** непосредственно связан с отбором тематического содержания обучения и прослеживается на всех этапах обучения. Так как любая деятельность человека, в том числе и речевая, носит продуктивный характер, то ее результаты, безусловно, будут отличаться у двух разных людей. Несмотря на то, что изучение новых слов и словоформ все же считается репродуктивным, так как они используются коммуникантами в готовом виде, форма их

воспроизведения всегда будет новой и индивидуальной. Реализация принципа новизны на практике направлена на сознательный отказ от заучивания с целью развития речевых умений в ходе учебно-познавательной деятельности обучающихся. При этом необходимо варьировать коммуникативные ситуации с целью развития критического мышления у обучающихся. Во многом такой подход позволит перекроить структуру занятия, произвести трансформацию учебного материала, что вызовет дополнительный интерес со стороны обучающихся. Новизной, помимо содержания обучения, должны быть пропитаны все элементы процесса обучения: методы, технологии, средства (Пассов Е.И., 1985).

*Принцип диалога культур* в отечественной методике преподавания ИЯ основан на использовании контрастивно-сопоставительного соизучения культур в свете их исторического взаимодействия (Сафонова В.В., 1991, 1996; Сысоев П.В., 2004, 2008; Byram M., 1997; Kramsch C., 1993, 1998). Во время обучения на основе принципа диалога культур производится моделирование образовательного пространства иноязычной культуры, особенностью которого является расширение границ от социальных культур (этнических, региональных) к мировым (глобальным) культурам. Создание такой модели обучения способствует поликультурному и билингвальному развитию личности обучающегося, в рамках которой он осознает себя в роли культурно-исторического субъекта, представителем зачастую и не одной, а нескольких взаимообусловленных культур. Реализация положений данного принципа в методике обучения иностранному языку направлена на обучение учащихся и студентов общепланетарному мышлению и формированию культурной толерантности, культурной непредвзятости, социокультурного такта, готовности к иноязычному общению в условиях погружения. На основе контрастивно-сопоставительного анализа представляется возможным проследить взаимодействия между историческими пластами культур и выявить их непосредственные точки соприкосновений. Как правило, это

позволяет обучающимся правильно интерпретировать культурные феномены и события, что и является основной целью обучения (Сафонова В.В., 2001).

**Принцип дидактической культуросообразности** реализуется при формировании стратегий по изучению иноязычной культуры, в частности при отборе учебного культуроведческого материала. В методических целях при обучении культуре необходимо учитывать ряд особенностей, которыми характеризуются отбор учебного материала и способы его интерпретации, а именно: (а) ознакомить обучающихся с основными положениями и понятиями культурологии, способствовать повышению уровня учебной мотивации по изучению культуроведческих фактов и явлений; (б) отбирать культуроведческий материал для формирования объективных представлений о культуре соизучаемых языков, выявлять вариативность ценностей и особенностей культурной жизни и определять влияние одной культуры на другую; (в) оценивать учебный культуроведческий материал с точки зрения принципа доступности и посильности, возрастных, национальных, гендерных и индивидуальных особенностей развития обучающихся; (г) избегать навязывания ложных стереотипов в области культурных ценностей и формировать у обучающихся навыки защиты против культурной агрессии или дискриминации (Сафонова В.В., 2001, 2002).

Таким образом, реализация данного принципа способствует формированию важных для настоящего времени умений обучающихся оценивать культуроведческий материал с точки зрения вариативности культурных реалий в иноязычной среде, что в будущем поможет им отказаться от обобщений и ложных стереотипов.

**Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий** реализуется при построении методики обучения с учетом интеллектуального развития обучающихся на определенном этапе обучения. В своих работах В.В. Сафонова (1991, 1996, 2001) разработала ряд последовательных культуроведческих заданий, направленных на (а) сбор, анализ и интерпретацию информации культуроведческого характера;

(б) осуществление поиска культуроведческой информации и овладение способами ее интерпретации; (в) выявление специфических сходств и различий между культурами; (г) углубление представлений о родной культуре и культуре страны изучаемого языка; (д) ориентацию в типах культур, стратегиях социокультурного образования и межкультурного общения, множестве форм и способов взаимодействия с представителями иного лингвосоциума (Сафонова В.В., 2001).

Несомненным преимуществом использования проблемных культуроведческих заданий служит их функциональная направленность на развитие творческих способностей обучающихся и ориентация на формирование критического мышления.

**Принцип культурной рефлексии** реализуется при взаимодействии родной культуры с культурой страны изучаемого языка, в результате чего формируется совершенно новая культура (Kramsch С., 1993; Neuner G., 1994). По своей сущности культурная рефлексия предполагает культурное самоопределение на основе изучения ИЯ и культурных фактов и феноменов страны ИЯ с рефлексией на родную культуру и на самого себя. Благодаря этому обучающийся сможет определить свое место в поликультурном обществе, выступить в качестве субъекта в рамках диалога культур, изучить общечеловеческие ценности и осознать свою роль в общепланетарных процессах (Сысоев П.В., 2003).

На практике культурная рефлексия обучающихся может быть сформирована за счет использования проблемных культуроведческих заданий, которые способствуют формированию межкультурной компетенции.

**Принцип культурной вариативности** углубляет содержание принципа дидактической культуросообразности и ориентирован на проведение отбора содержания обучения в социокультурном контексте. При отборе содержания обучения данный принцип позволяет ознакомить обучающихся с вариативностью культур в современном поликультурном

обществе и изучить каждую из них более подробно. В процессе изучения вариативности культур страны изучаемого языка обучающиеся параллельно проводят аналогии и противопоставления с культурным разнообразием своей страны в соответствии с изучаемыми аспектами. Прежде всего, данное обстоятельство направлено на расширение социокультурного пространства обучающихся, осознание своей роли в глобальных масштабах и формирование общепланетарного мышления (Сысоев П.В., 2003).

Стоит отметить, что перечисленные методические принципы обучения студентов межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода отражают различные аспекты процесса обучения и собственно имеют диверсифицированные области применения. Таким образом, принцип коммуникативной направленности и принцип диалога культур реализуются непосредственно при *общении с представителями других культур*; принцип ситуативно-тематической организации обучения, принципы дидактической культуросообразности и культурной вариативности – *при отборе культуроведческого содержания обучения*; принцип новизны (Е.И. Пассов, 1985), принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий (В.В. Сафонова, 2001) и принцип культурной рефлексии (П.В. Сысоев, 2004) отражают *способы отбора учебного материала для ученых целей и его изучения*.

*Технологический блок* модели включает в себя следующие компоненты: содержание и этапы обучения, психолого-педагогические условия и методы обучения, средства, организационные формы и содержание обучения.

Понятие «метод обучения» широко распространено в педагогической науке и в общем смысле обозначает *способ достижения поставленной цели* (Азимов Э.Г., Щукин А.Н., 1999). Обращаясь к известным классификациям методов, стоит выделить их разделение на три большие группы: *общеметодологические* (методы познания окружающей

действительности), *общедидактические* (методы взаимодействия преподавателя и обучающихся) и *методические* (методы, направленные на достижение конкретной цели) (Щукин А.Н., 2007).

В рамках данного исследования наибольший интерес представляет *метод погружения в культуру страны изучаемого языка* (Byram M., 1991, 1997, 1998; Cummins J., 1983; Mathers-Gasparian A.D., 2001; Snow M., Brinton D., 1997; Swain M., 1985) и ряд методов этнографии, к которым относятся *наблюдение, анкетирование и интервью* (Сысоев П.В., 2014).

**Метод наблюдения** считается одним из наиболее эффективных методов этнографии, при котором обучающийся, погруженный в социокультурную среду страны изучаемого языка, наблюдает за коммуникативным поведением представителей иного лингвосоциума, систематизирует полученную информацию, анализирует ее и делает выводы. Многие исследователи отмечают, что данный метод этнографии при абсолютной дешевизне и легкости использования позволяет вести фиксацию на нескольких объектах наблюдения по разным параметрам (наблюдение за вербальным и невербальным поведением). Однако необходимо остановиться и на незначительных недостатках данного метода: во-первых, велика возможность отклонения от цели наблюдения и получения ложных сведений, а во-вторых, полученный ранее опыт имеет значительное влияние на последующие факты наблюдения (Зароченцев К.Д., Худяков А.И., 2005).

**Опрос** проводится с целью сбора первичной информации для последующей ее обработки: анализа, обобщения, классификации и интерпретации. Изначально создается список актуальных вопросов по определенной тематике, а затем проводится непосредственно опрос респондентов как очно, так и заочно. Однако при составлении вопросов следует помнить, что они должны быть краткими, конкретными, логичными. В некоторых случаях можно добавлять лаконичные пояснения к вопросам. Следует также исключить из вопросов употребление

малоизвестных слов и специальных. Опрос может происходить в виде анкетирования (письменный) или интервью (вербальный).

**Анкетирование** как метод этнографии заключается в проведении исследователем заранее подготовленного опроса респондентов по наиболее актуальным аспектам языковой и культурной действительности. С этой целью готовится анкета с вопросами, проводится опрос, анализ результатов опроса, классификация, систематизация и интерпретация полученных данных. Виды анкетирования варьируются в зависимости от ряда признаков: числа респондентов (индивидуальное, групповое, массовое), полноты охвата (сплошное, выборочное), типа контактов с респондентами (очное, заочное).

**Интервью** представляет собой межличностный диалог с представителями другой лингвокультуры. Так же, как и опрос, интервью требует подготовки вопросов, но здесь уже формулировки можно сделать более развернутыми. После проведения интервью исследователь проводит анализ и формулирует выводы. В зависимости от целей исследования и стадии его протекания интервью подразделяются на предварительное (начальная стадия исследования), основное (сбор основных сведений) и контрольное (проверка результатов).

Обозначенные методы этнографии могут быть использованы исследователями на любой стадии обучения. Однако выбор определенного метода зависит как от языковой подготовки обучающихся, так и от готовности удовлетворить свои познавательно-исследовательские потребности.

**Средства обучения** представляют собой инструментарий достижения поставленной учебной цели. В данном исследовании в качестве средства обучения выступает комплекс проблемных культуроведческих заданий. Благодаря данному комплексу студенты смогут осознать себя в качестве субъекта поликультурного общества в своей стране, определение принадлежности к той или иной социально-этнической группе в зависимости

от коммуникативного контекста, выявление сходств и различий между двумя культурами, участие в действиях против культурного вандализма, агрессии и дискриминации. Также к средствам обучения можно отнести наглядную и образную информацию (фотографии, видеозаписи, вырезки из газет и журналов и т.д.) и лингвострановедческие реалии (особенности быта и культуры).

В соответствии с основной целью исследования были определены *организационные формы обучения*. К ним относятся метод полевых условий или погружение в аутентичную языковую и социокультурную среду с целью проведения этнографического исследования, направленного на развитие межкультурных умений студентов.

*Содержание обучения* иностранному языку в целом и межкультурным умениям в частности определяется спецификой проведения этнографического исследования в условиях погружения. Отбор содержания обучения осуществляется в соответствии с методическими принципами дидактической культуросообразности, диалога культур и новизны. Предметное содержание обучения представлено в пункте 2.3 настоящего исследования.

Эффективность обучения студентов межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода зависит от ряда *психолого-педагогических условий*, направленных на оптимизацию учебного процесса: а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.

*Оценочно-результативный блок* модели обучения составляют *критерии и показатели оценки*, а также *результат обучения*.



Схематично модель развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода можно представить следующим образом (рис. 3).



**Рис. 3.** Модель развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода

## **2.2. Технология развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода**

Во втором параграфе второй главы мы рассмотрим ряд исследований по реализации проектной деятельности обучающихся с целью формирования аспектов иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции и предложим свою технологию обучения студентов межкультурным умениям в процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода.

В своей работе, посвященной теоретическим основам коммуникативно-этнографического подхода, П.В. Сысоев (2014) утверждает, что реализация указанного подхода на практике возможна посредством использования проблемных культуроведческих заданий при подготовке материалов для этнографического исследования и при анализе уже полученных данных, а также на основе методов этнографии: интервью, анкетирования и наблюдения. Однако для того, чтобы выстроить технологию обучения, необходимо сначала рассмотреть педагогические и методические исследования, посвященные организации проектной работы учащихся и студентов, а также особенности организации этнографических исследований на основе наблюдения, интервьюирования и анкетирования.

Одним из фундаментальных отечественных педагогических исследований, посвященных основам организации проектной деятельности обучающихся, является работа Е.С. Полат (2000). И хотя во многих случаях в своей работе Е.С. Полат апеллировала к обучению иностранному языку, материал статьи носит общедидактический характер, и результаты исследований могут быть использованы в организации проектной деятельности обучающихся на любых дисциплинах и предметах. В основу работ Е.С. Полат легло учение американского педагога Джона Дьюи (1909), который в своих трудах акцентировал внимание на необходимости реализации модели активного обучения. Он считал, что только тогда, когда учащиеся овладевают новым материалом через практическое активное

использование приобретенных знаний и опыта на практике, они смогут полноценно овладеть необходимым материалом и в дальнейшем его использовать. Кроме того, автор считал, что при организации любого рода учебной деятельности с учащимися учителю необходимо показать, как полученные ребенком знания и сформированные умения и навыки смогут им быть использованы на практике. С этой целью учитель должен сформулировать такую проблему, решение которой имело бы актуальность для конкретного обучающегося и тем самым выступало бы средством его мотивации. Согласно теории проблемного обучения учитель должен лишь правильно направить ученика, показать ему возможные пути решения поставленной проблемы, а вся основная работа должна быть проведена учеником лично.

Продолжая идеи Дж. Дьюи (1909), Е.С. Полат утверждает, что вся учебно-познавательная деятельность ученика или учеников, направленная на решение поставленной проблемы, определяет границы *проектной* деятельности. В зависимости от уровня проблемы и средств ее решения по своей направленности проекты могут быть дидактическими (реализуемые на разных дисциплинах или предметах, а также имеющие значение для дальнейшего использования независимо от дисциплины) или частно-методическими (проекты, реализуемые в рамках конкретного предмета или дисциплины и имеющие узкометодическое значение). Отталкиваясь от традиционных определений понятия «метод», термин «метод проектов» может быть определен как некий способ достижения поставленной цели (решения проблемы) посредством пошаговой детальной разработки данной проблемы, в результате которой обучающиеся должны достичь конкретного результата. Результат при этом должен быть четко определен и «осязаем» для обучающихся. Это может быть стендовый доклад, презентация, реферат, статья, видеозапись и т.п.

Отличительными характеристиками метода проектов будут следующие:

- наличие проблемы (в основу любого проекта должна быть положена проблема, на решение которой направлена конкретная пошаговая проектная деятельность);

- в результате решения проблемы обучающиеся должны получить конкретный продукт, имеющий теоретическую, практическую или познавательную значимость для обучающихся;

- метод проектов должен позволять учителю/преподавателю и учащимся/студентам чередовать аудиторную и внеаудиторную организационные формы обучения;

- проектная деятельность должна сочетать групповую и индивидуальные формы работы обучающихся;

- проектная деятельность обучающихся должна быть четко структурирована (учащиеся должны заранее знать, каковы цель и задачи проектной работы, направленной на решение конкретной проблемы, каковы этапы и шаги реализации проектной работы (достижения цели), в чем конкретно будет заключаться достижение цели (продукт), как будет проходить оценка участия обучающихся в проектной работе и/или продукта совместной деятельности).

Очевидно, что все эти характеристики метода проектов имеют дидактическую направленность и могут быть использованы для организации проектной деятельности студентов по любому предмету/дисциплине учебного плана независимо от направления подготовки.

Многие исследователи, занимающиеся вопросами разработки методик обучения иностранному языку, использовали метод проектов (Апальков В.Г., 2011; Денисова С.А., 2015; Евстигнеева И.А., 2014; Кокорева А.А., 2013; Максаев А.А., 2015; Мерзляков К.А., 2016; Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2004, 2007; Свиридов Д.О., 2016; Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2010; Сысоев П.В., 2015; Титова С.В., 2003, 2009; Титова С.В., Авраменко А.П., 2014). Анализ этих и других работ позволяет выделить преимущества

использования метода проектов в обучении именно иностранному языку. К ним можно отнести следующие.

Во-первых, участвуя в проектной деятельности, обучающиеся объединяются вместе для совместного решения поставленной проблемы. Проблема может быть как языкового плана, когда для обучающихся иностранный язык выступает предметом изучения (языковые, лингвострановедческие проекты), так и неязыкового плана, когда иностранный язык используется как средство общения (социокультурные, страноведческие, культуроведческие проекты). Подобная совместная деятельность учащихся и студентов может играть положительную роль для их мотивации изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка, а также для использования изучаемого языка в качестве основного инструмента коммуникации для решения поставленных задач.

Во-вторых, использование изучаемого языка в качестве основного инструмента коммуникации в процессе реализации проектной методики будет способствовать дальнейшему формированию иноязычной коммуникативной компетенции (всех составляющих компонентов) и будет способствовать готовности и способности обучающихся использовать иностранный язык в социально-бытовой и профессиональной сферах общения.

В-третьих, реализация проектной деятельности предполагает на ранней стадии знакомство обучающихся с заданным ожидаемым конечным результатом проектной работы. Ожидаемым результатом проекта, или продуктом, может быть мультимедийная презентация, стендовый доклад, стенгазета, статья, реферат и т.п. Знание ожидаемого результата, а также критериев оценки как результата проектной работы, так и участия каждого ученика или студента в работе над проектом позволит обучающимся лучше выстраивать свою работу и улучшит качество работы над проектом.

В-четвертых, участие учащихся и студентов в обучении иностранному языку и культуре с использованием метода проектов может оказывать

позитивное влияние на развитие их автономии, развитие учебно-познавательной деятельности – самостоятельно учиться на протяжении всей жизни.

Наиболее известными и часто цитируемыми в методической литературе являются работы, посвященные этапам проведения проектной работы, Е.С. Полат (2000) и В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева (2004). Проведем анализ работ ученых. Е.С. Полат предложила шесть основных этапов реализации проектной деятельности:

- 1) выбор типа проекта, его темы, участников (индивидуальный, в мини-группах, классный, школьный и т.п.);
- 2) обозначение проблемы, лежащей в основе предстоящего проекта и на решение которой он будет направлен;
- 3) распределение задач по мини-группам, определение методов исследования;
- 4) непосредственное выполнение проекта;
- 5) обсуждение полученных результатов или данных в группах;
- 6) защита проекта (Полат Е.С., 2000).

Анализ выделенных шести этапов реализации проектной деятельности Е.С. Полат показывает, что, во-первых, они носят общий характер и могут быть видоизменены и детализированы в зависимости от дисциплины или предмета, а также в зависимости от поставленных целей и типа проекта.

Во-вторых, судя по третьему этапу – распределению задач по мини-группам – в центре внимания Е.С. Полат (2000) находятся классные или школьные проекты, когда один большой проект разделяется на сегменты, за каждый из которых отвечает конкретная группа обучающихся. Выполнение каждой из групп своего аспекта в общей сложности приведет к полной реализации проекта. Примером такого проекта могут быть вики-проекты, когда на основе вики-технологии обучающиеся должны составить (написать) один общий Интернет-документ (Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н., 2009; Кошеляева Е.Д., 2010; Маркова Ю.Ю., 2011; Евстигнеева И.А., 2013;

Сысоев П.В., 2013; Свиридов Д.О., 2016). Примером такого созданного учащимися вики-документа может быть страничка, посвященная своей школе. Интернет-страничка может включать в себя несколько тематических разделов, каждый из которых посвящен одному из аспектов деятельности школы (история школы, руководство, традиции, известные выпускники, научная работа в школе, воспитательная работа в школе, интересные гости и т.п.). Работа над каждым из разделов осуществляется 2-4 учениками. Только тогда, когда каждая пара или мини-группа учеников выполнит свое задание (подготовит свой раздел Интернет-страницы школы), можно будет говорить о выполнении проекта. Однако следует отметить, что есть более простые для реализации проекты, выполнение которых не зависит от большого количества людей. В качестве примера могут служить языковые проекты, реализуемые в группах по 3-4 человека. В этой связи третий этап технологии реализации проектной деятельности Е.С. Полат может быть видоизменен.

В-третьих, Е.С. Полат завершает проектную деятельность обучающихся защитой проекта – результата всей деятельности. Однако она ничего не говорит об оценке конечного продукта (проекта) и оценке участия каждого обучающегося в проектной работе. Кроме того, исследования последних лет акцентируют внимание на необходимости включения в проектную деятельность этапа (или шага), посвященного рефлексии обучающихся на свое участие в проектной работе (Денисова С.А., 2015; Евстигнеева И.А., 2013; Максаев А.А., 2015; Сысоев П.В., Мерзляков К.А., 2017; Свиридов Д.О., 2016; Сысоев П.В., 2012, 2013; Филонова В.В., 2013). С одной стороны, защита конечного результата всей проектной деятельности будет свидетельствовать о том, как работала и сработала команда, т.е. будет имплицитной оценкой участия каждого члена команды. С другой стороны, для учебных целей представляется важным отдельно обозначить этапы (или шаги), посвященные оценке процесса и результата обучения, а также рефлексии обучающихся.



В-четвертых, выделенные Е.С. Полат этапы являются явно разными по своей трудоемкости. Очевидно, что первые три этапа занимают значительно меньше времени и усилий со стороны обучающихся, чем четвертый процессуальный этап, включающий в себя всю работу над проектом и подготовку к его презентации. Считаем, что в этой связи более правильно сгруппировать этапы или по роду деятельности преподавателя и обучающихся или по трудоемкости.

Тем не менее, несмотря на некоторые вопросы, заслуга работы Е.С. Полат заключается в том, что автор впервые в российской методике обучения иностранным языкам предложила поэтапную технологию реализации проектной деятельности, которая уже позже бралась за основу и видоизменялась другими исследователями для решения конкретных учебных задач.

Другой часто цитируемой в методической литературе работой, в которой исследователи выделили этапы реализации проектной деятельности, является книга В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева (2004). Авторы предложили следующие этапы реализации проектной работы:

- погружение в проектную работу (знакомство учащихся с целью метода проектов и его преимуществ);
- знакомство учащихся с целью проекта, его основными задачами и содержанием;
- разработка материалов для реализации проекта (на родном и изучаемом языках), поиск необходимых материалов в сети Интернет и других информационно-справочных источниках;
- реализация проекта (внеаудиторное время);
- подготовка финального продукта реализации проектной деятельности (стенгазета, презентация и т.п.);
- презентация результатов проекта и обсуждение;
- оценка проекта и работы учащихся (Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2004, с. 76-77).

Как мы видим, во многом некоторые этапы реализации проектной деятельности В.В. Сафоновой и П.В. Сыроева (2004) похожи на этапы, предложенные Е.С. Полат (2000). В то же время они в большей мере ориентированы на обучение иностранному языку и культуре, так как разрабатывались для реализации языковых культуроведческих проектов. Следует заметить, что ученые уже обращают внимание на необходимость выделения отдельного этапа по оценке работы обучающихся над проектом. Следует также подчеркнуть, что авторы специально делают акцент на сочетании аудиторной и внеаудиторной форм работы при реализации проектной деятельности. Именно поэтому они выделяют отдельный этап, посвященный выполнению проекта во внеучебное время. Также интересно, что ученые разделили подготовку к выполнению проекта и сбор материала и выполнение проекта на два отдельных этапа. Первый же этап по погружению обучающихся в проектную деятельность должен проводиться на начальном уровне внедрения метода проектов в учебный процесс, когда учащиеся или студенты никогда до этого не принимали участие в проектной работе и не знают, что это такое. По мере обретения опыта проектной деятельности данный этап погружения может быть упразднен.

Среди американских исследователей достаточно известна работа Д. Фрид-Бус, также посвященная этапам проведения проектной работы (Fried-Booth D., 2002). Исследователь предложила три этапа реализации проектной деятельности обучающихся. К ним относятся: планирование, реализация проекта и создание конечного продукта. Название каждого из этапов говорит само за себя и не требует дополнительного разъяснения. Вместе с тем, соглашаясь с идеей об укрупнении этапов (и в то же время необходимости их детализации через составляющие шаги), возникает вопрос отдельного выделения этапа реализации проекта и этапа создания конечного продукта. На этапе реализации проекта обучающиеся проводят анкетирование, занимаются поиском и сбором информации, а на этапе создания конечного продукта они используют полученные данные для

дальнейшей работы и генерирования «нового» продукта. На наш взгляд, эти два этапа работы над проектом должны быть объединены в один общий *процессуальный этап*. Кроме того, Д. Фрид-Бус совершенно ничего не говорит об оценке как самого проекта, так и участия обучающихся в проектной деятельности. На наш взгляд, на оценку и рефлекссию также должен быть выделен отдельный этап.

Безусловно, все три известные технологии реализации проектной деятельности обучающихся (Полат Е.С., 2000; Сафонова В.В., Сысоев П.В., 2004; Fried-Booth D., 2002) носят общий характер и могут быть применены к проектам разного типа. Все они легли в основу более детальных алгоритмов и технологий обучения конкретным аспектам языка или конкретным видам речевой деятельности посредством конкретных методов и средств обучения в исследованиях других ученых. Рассмотрим некоторые из методических работ последних лет на предмет выделения крупных этапов и более мелких шагов реализации проектной деятельности обучающихся (табл. 4).

Таблица 4

**Этапы реализации проектной деятельности обучающихся  
в методических исследованиях**

Авторы	Предмет обучения и технология/метод	Этапы проектной методики
Апальков В.Г. (2008)	Межкультурные умения посредством телекоммуникационного проекта	Этапы: «а) подготовительный (установка, знакомство и изучение); б) процессуальный (интеракция, дискуссия); в) заключительный (рефлексия, оценка)» (Апальков В.Г., 2008, с. 8-9)
Сушкова Н.А. (2009)	Межкультурные умения в условиях погружения	Этапы: «а) Подготовительный (планирование, изучение информации, обучение приемам этнографического исследования); б) Погружение (сбор культуроведческой информации, анализ, рефлексия, дистанционная связь с

		преподавателем); в) Заключительный (обсуждение результатов, самооценка, педагогическая оценка)» (Сушкова Н.А., 2009, с. 9)
Кошеляева Е.Д. (2010)	Социокультурные умения на основе вики-технологии	Этапы: «- подготовительный (установочный, ознакомительно-технический); - процессуальный (изучающий, дискуссионный, оформление); - заключительный (самооценка, оценка преподавателя)» (Кошеляева Е.Д., 2010, с. 9)
Черкасов А.К. (2012)	Социокультурные умения посредством веб-форума	«- подготовительный (установочный, ознакомительный); - процессуальный (изучающий, сбор информационных материалов в сети Интернет, размещение первого комментария, размещение второго комментария); - заключительный (рефлексивный, оценочный)» (Черкасов А.К., 2012, с. 8)
Филонова В.В. (2013)	Межкультурные умения на основе кейс-метода	«- установочный этап (определение цели, постановка задачи); - моделирующий этап (выбор типа кейса, источника информации, определение структуры кейса, выбор уровня сложности кейса, формат кейса, размер кейса); - заключительный этап (корректировка и рефлексия)» (Филонова В.В., 2013, с. 9)
Максаев А.А. (2015)	Социокультурные и речевые умения посредством международных образовательных проектов	«Часть 1. Осуществляется в России: а) обозначение цели, задач, проблемы проекта; б) обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности при работе с интернет-ресурсами; в) мозговой

		<p>штурм; г) поиск, сбор, обобщение материала; д) создание предварительной версии проекта. Часть 2. Осуществляется в Великобритании: е) обсуждение предварительной версии проекта с зарубежными партнерами; ж) внесение корректив и подготовка финальной версии проекта; з) презентация проекта перед российскими и международными партнерами; и) оценка и самооценка; к) рефлексия» (Максаев А.А., 2015, с. 9)</p>
Денисова С.А. (2015)	Учебно-познавательный компонент иноязычной коммуникативной компетенции посредством современных ИКТ	<p>Этапы: «1) целеполагания и планирования учебной деятельности; 2) обсуждения вопросов обеспечения информационной безопасности при реализации Интернет-проектов; 3) технологический; 4) процессуальный; 5) оценки и рефлексии» (Денисова С.А., 2015, с. 9)</p>
Свиридов Д.О. (2016)	Грамматические навыки посредством вики-технологии	<p>«- подготовительный этап (знакомство студентов с целью Интернет-проекта, регистрация на сервисе, знакомство с правилами размещения материалов, обсуждение необходимости соблюдения правил информационной безопасности); - исследовательский этап (изучение языкового материала, изучение грамматических правил); - практический этап (отработка грамматического материала в тренировочных упражнениях; выбор темы Интернет-проекта; поиск и подготовка авторского материала по проекту; написание черновой версии письменной</p>

		<p>работы; размещение авторских частей работы в вики-документе; корректировка совместной письменной работы обучающимися);</p> <p>- оценочный этап (самооценка работы над проектом, оценка преподавателем финальной письменной работы студентов)» (Свиридов Д.О., 2016, с. 9)</p>
<p>Сысоев П.В., Мерзляков К.А. (2017)</p>	<p>Умения письменной речи в сфере международной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения»</p>	<p>«1) знакомство студентов со структурой письменной работы; 2) обсуждение методической ценности использования метода рецензирования в обучении ИЯ; 3) изучение памятки с примерными фразами и выражениями, используемыми при рецензировании (комментировании) письменных работ; 4) знакомство студентов с примерами рецензирования письменных работ; 5) пробное групповое задание; 6) выбор Интернет-платформы и регистрация; 7) знакомство студентов с критериями оценки; 8) подготовка и написание письменной работы; 9) размещение письменных работ на Интернет-платформе; 10) рецензирование студентами письменных работ на Интернет-платформе; 11) анализ рецензий и комментариев и внесение каждым студентом необходимых изменений в письменную работу; 12) размещение доработанной версии письменной работы; 13) оценка письменных работ преподавателем; 14) рефлексия студентов» (Сысоев П.В., Мерзляков К.А., 2017, с. 43-44)</p>

Этапы реализации проектной деятельности учащихся и студентов, представленные в таблице 4, свидетельствуют о том, что ученые по-разному смотрят на вопрос разделения проектной деятельности на смысловые этапы или шаги, а также на включение некоторых шагов в свои алгоритмы обучения. В зависимости от предмета исследования в предлагаемых алгоритмах и технологиях обучения авторы выделяли или несколько небольших по своему дидактическому содержанию этапов (Максаев А.А., 2015; Денисова С.А., 2015; Сысоев П.В., Мерзляков К.А., 2017), или же, наоборот, 3-4 крупных этапа, включающих ряд более мелких шагов (Апальков В.Г., 2008; Сушкова Н.А., 2009; Кошеляева Е.Д., 2011; Черкасов А.К., 2012; Филонова В.В., 2013; Свиридов Д.О., 2016). Некоторые ученые на подготовительном этапе специально вводили технологический шаг, посвященный обсуждению технических вопросов реализации Интернет-проекта на базе конкретной Интернет-технологии (Апальков В.Г., 2008; Кошеляева Е.Д., 2010; Черкасов А.К., 2012; Денисова С.А., 2015). Этим объясняется специфика конкретного типа Интернет-проектов. Ряд ученых, разрабатывающих методики преподавания ИЯ с использованием ИКТ, считали обязательным включить шаг или этап, посвященный соблюдению правил информационной безопасности при работе в сети Интернет (Сысоев П.В., 2011; Денисова С.А., 2015; Максаев А.А., 2015; Свиридов Д.О., 2016), другие не акцентировали на этом внимание. Что касается итогового или заключительного этапа, то его содержание также варьируется в зависимости от научных взглядов ученого. Некоторые исследователи включали рефлексию (Апальков В.Г., 2011; Черкасов А.К., 2012; Максаев А.А., 2015; Денисова С.А., 2015; Сысоев П.В., Мерзляков К.А., 2017), другие же просто ограничивались оценкой проекта преподавателем (Сушкова Н.А., 2009; Кошеляева Е.Д., 2010; Свиридов Д.О., 2016).

В целом можно констатировать, что реализация метода проектов будет условно включать в себя три разных по своей целевой направленности фазы. **Первая фаза – подготовительная.** Преподаватель погружает обучающихся

в проектную деятельность, решаются организационные и технические вопросы, связанные со спецификой реализации языкового проекта на конкретной Интернет-платформе или при использовании конкретного метода обучения. Выбирается тема проекта, обозначаются сроки выполнения проекта, разъясняются требования к результату проекта и критерии оценки.

**Вторая фаза – процессуальная.** Это непосредственное выполнение проекта. Это самая долгая и большая по трудоемкости фаза. Она состоит из ряда небольших этапов или более мелких шагов. В зависимости от проблематики проекта содержание данной фазы может изменяться. Как правило, во всех языковых проектах процессуальная фаза включает исследовательский компонент – поиск и сбор материала, аналитический компонент – анализ полученных материалов или данных, творческий компонент – создание продукта проектной деятельности.

**Третья фаза – оценочная.** По итогам участия в проекте преподаватель оценивает как продукт – результат проектной работы, так и участие обучающихся в проектной деятельности, обучающиеся оценивают свое участие в проекте и рефлексиируют, что им удалось или не удалось. Рефлексия необходима для того, чтобы в будущем учащиеся и студенты смогли улучшить эффективность личного участия в проектной деятельности, базируясь на сильных и удачных сторонах и продолжая развивать менее развитые или сформированные умения и навыки.

Учитывая опыт отечественных и зарубежных ученых, занимающихся разработкой этапов реализации проектной деятельности, а также учитывая специфику обучения иностранному языку и культуре в условиях погружения, когда процессуальный этап должен включать как исследовательский, так и аналитический компоненты, в нашем исследовании мы также выделим пять этапов проведения этнографического исследования с целью развития межкультурных умений студентов: подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный.



Представим подробнее содержание каждого их этапов.

### **Подготовительный этап**

Преподаватель погружает студентов в проектную деятельность. Определяется проблема, лежащая в основе этнографического проекта. Студенты работают индивидуально или в парах. Студентам определяется аспект культур страны изучаемого языка, на изучение которого направлено исследование. Отметим, что, несмотря на то, что в центре данного диссертационного исследования находится развитие межкультурных умений студентов, как свидетельствует ряд методических работ отечественных и зарубежных ученых, развитие межкультурных умений происходит на определенном социокультурном материале (Апальков В.Г., 2008; Барышников Н.В., 2013; Сысоев П.В., 2003, 2006, 2009; Сушкова Н.А., 2009; Филонова В.В., 2013; Выган М., Fleming М., 1998). В этой связи в зависимости от изучаемого аспекта культуры студенты определяют этнографический метод (интервью, анкетирование или наблюдение), который будут использовать для получения данных с целью последующего анализа и интерпретации, а также готовят рабочие материалы для реализации выбранного метода. К таким материалам можно отнести вопросник (при интервьюировании и анкетировании) и карту наблюдения (при наблюдении).

### **Исследовательский этап**

Второй этап проведения этнографического исследования характеризуется реализацией трех методов этнографии. Рассмотрим подробнее каждый из них.

**Наблюдение** является первым методом этнографии. Студент-исследователь находится в аутентичной языковой и культурной среде, наблюдает за изучаемым аспектом языка или культуры, делает заметки для последующего анализа и интерпретации данных. Ученые выделяют разные способы наблюдения: непосредственное (студент сам находится в среде, в которой проводит исследование) и опосредованное (в кино), открытое (испытуемые видят исследователя) и скрытое (испытуемые не видят

исследователя и не знают о его существовании), включенное (причастное) и невключенное (непричастное), систематическое (постоянное) и несистематическое (выборочное), долговременное и кратковременное, внешнее (наблюдатель со стороны) и внутреннее (наблюдатель изнутри). В зависимости от цели исследования и личностных факторов студентов каждый сам выбирает, какой вид наблюдения будет использовать в каждом конкретном случае. Ввиду того, что наблюдение – это сложный процесс, на подготовительном этапе для учебных целей при выборе конкретного проекта необходимо разработать рабочую карту наблюдения, в которой следует указать следующее (табл. 5)

*Таблица 5*

**Рабочая карта наблюдения**

Задача наблюдения	Объект наблюдения	Место наблюдения	Предмет наблюдения	
			Речевое поведение	Невербальное поведение

**Опрос: анкетирование и интервьюирование**

**Опрос** выступает вторым методом этнографии, основанным на письменном или устном общении с носителями языка и культуры. Для проведения опроса исследователь-этнограф должен разработать вопросник, к которому предъявляются следующие требования: во-первых, вопросы должны быть достаточными, чтобы обеспечить эмпирическую проверку гипотезы исследования, а также для решения поставленных познавательных задач. Каждый вопрос вопросника – это измерительный инструмент, необходимый для получения искомой информации. Во-вторых, при подготовке к опросу необходим учет культурных и психологических особенностей респондентов, т.е. их осведомленность в предмете исследования (опроса) и желание принять участие в опросе.

Вопросы, используемые при опросе, можно разделить на несколько типов. В основе одного из них лежит *отношение к личности респондента*. Вопросы могут быть прямые, когда у респондента спрашивают, что лично он делал или думает по исследуемому вопросу, и косвенные, когда респонденту предоставляется выбор при ответе (например, существует несколько мнений относительно ... . Какое из них Вы разделяете?).

В основе другого типа вопросов лежит *предметное содержание*. Вопросы могут быть посвящены предметным характеристикам конкретного культурного или языкового явления или направлены на сбор сведений о респонденте по конкретным вопросам. Таким образом, вопросы могут касаться как абстрактных понятий или явлений, не имеющих отношения к личности конкретного респондента, так и личностных, направленных на выявление личного отношения респондента к определенному языковому или культурному явлению.

Третьим типом классификации вопросов выступает степень стандартизации ответов. Вопросы могут быть закрытыми, т.е. респондент должен выбрать один из нескольких предложенных вариантов ответа, полузакрытыми, позволяющими респонденту дополнить уже имеющиеся готовые варианты ответов, и открытые, предполагающие непосредственные ответы респондентов.

Четвертым типом классификации вопросов является их структура. Выделяются дихотомические (ответы взаимоисключают друг друга), поливариантные (возможен любой вариант комбинации ответов), шкальные вопросы (ответы не исключают, а дополняют друг друга). С позиции участника исследования вопросы могут различаться по степени сложности. Простые вопросы не требуют длительных размышлений и концентрации внимания, чего не скажешь про сложные вопросы. Любой вопросник должен иметь определенную структуру. Наиболее популярная структура вопросника включает три части: вступительную, основную и завершающую. Ввиду того, что в начале опроса респонденты могут испытывать определенное волнение

и дискомфорт из-за новой неожиданной ситуации общения и незнания задач опроса, может быть рекомендовано начать с простых вопросов. А уже во второй и третьей частях вопросника использовать более сложные вопросы (по мере нарастания сложности).

В зависимости от канала получения вопросов и выражения ответов (аудирование и говорение vs чтение и письмо) выделяются две формы опроса: анкетирование и интервьюирование.

**Анкетирование** – это метод этнографического исследования, заключающийся в том, что автор вопросника не лично беседует с респондентом, а получает необходимые сведения (ответы) посредством анкеты, которая может заполняться как в электронной форме, так и на листе и бумаге.

**Интервью** – это метод этнографического исследования, заключающийся в личной беседе автора вопросника (интервьюера) с респондентом. Интервьюер задает вопросы, получает ответы и фиксирует их содержание по определенной форме в зависимости от специфики вопросника.

### **Аналитический этап**

Третий – аналитический – этап характеризуется проведением аналитической работы с собранными материалами, которая будет включать в себя изучение, классификацию, обобщение, интерпретацию полученных в ходе этнографического исследования (на основе трех методов этнографии) данных. Для этого на данном этапе рекомендуется использовать ряд проблемных культуроведческих заданий. Многие исследователи в своих работах обращались к вопросу разработки типологий упражнений и заданий. В зависимости от объекта обучения и используемого метода обучения выделялись различные типологии. В частности, В.Л. Скалкин (1981) предлагал разделить упражнения на репродуктивные, ситуативные, респонсивные, описательные, дискуссионные, композиционные, инициативные; К.И. Соломатов, С.Ф. Шатилов, И.П. Андреев (1985) подразделяли

упражнения/задания на ознакомительно-репродуктивные и продуктивно-поисковые; Е.И. Пассов (1985) – на репродуктивные, псевдокоммуникативные и коммуникативные; И.И. Михалевская (2001) – на рецептивные, тренировочные и коммуникативные и т.п.

Наибольшую известность в российской методической литературе получила типология проблемных культуроведческих заданий, предложенная профессором В.В. Сафоновой (1987, 2001). Ученый, во-первых, дала следующее определение проблемного преподавания: «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» (Сафонова В.В., 2001, с. 8). Проблемное учение выступает основным видом деятельности учащихся, под которым автор понимает «иноязычную деятельность обучающихся, направленную на овладение речевыми навыками, коммуникативно-речевыми умениями и социокультурными знаниями посредством решения проблемных заданий» (Сафонова В.В., 2001, с. 8). В.В. Сафонова выделяет три основные типа проблемных культуроведческих заданий: поисково-игровые, познавательно-поисковые, познавательно-исследовательские (Сафонова В.В., 2001, с. 9), каждый из которых соответствует определенному когнитивному уровню развития обучающихся и используется с учащимися разных возрастных категорий.

**Поисково-игровые** задания используются с учащимися начальной и средней школы и ориентированы на развитие остроты наблюдательности, видов мышления и воссоздающего и творческого воображения. **Познавательно-поисковые** задания ориентированы на стимулирование учащихся и студентов использовать универсальные учебные действия, сформированные в ходе овладения другими дисциплинами, для разрешения познавательных противоречий при овладении ИЯ (Сафонова В.В., 2001). Задания **познавательно-исследовательского характера** направлены на

овладение материалом посредством участия обучающихся в проектной исследовательской деятельности.

В контексте нашего исследования познавательно-исследовательскими заданиями будут выступать три метода этнографии, используемые на второй стадии технологии. На аналитической стадии, в соответствии со спецификой контингента обучающихся (студенты лингвистических направлений подготовки), будут использоваться познавательно-поисковые задания, к которым можно отнести следующие:

- задания на классификацию, систематизацию, обобщение полученных культуроведческих данных;
- задания на интерпретацию результатов полученных в ходе этнографического исследования данных;
- задания на перекодирование информации.

#### **Этап создания продукта**

На основе результатов аналитической работы по изучению и анализу полученных данных этнографического исследования студенты переходят к созданию продукта, которым может выступать устная или письменная работа. Так как создание самого продукта проектной деятельности может выступать отдельным проектом в рамках этнографического исследования, чтобы не перегружать методику в нашем исследовании, мы ограничимся написанием письменной работы, которой может выступать краткий отчет о проведенном исследовании, изложение результатов полученных данных, а также проведением общей дискуссии. Отмечу, что некоторые исследователи выделяют культуроведчески ориентированную дискуссию на иностранном языке в качестве одного из видов проблемных культуроведческих заданий (Сафонова В.В., 2001). Применительно к нашему исследованию культуроведчески ориентированная дискуссия также может иметь место в качестве завершения работы над аналитикой данных.

#### **Оценочный этап**

В конце работы над этнографическим проектом преподаватель оценивает: а) участие студентов в выполнении этнографического исследования (от подготовки вопросника и карты наблюдения до сбора данных); б) участие студентов в дискуссии на иностранном языке на этапе создания продукта, а также любой письменный или устный контент, которые произведут студенты.

Оценочный этап также будет включать рефлексию студентов. По мысли С.В. Рубинштейна, рефлексия – это обращение ума к анализу своей деятельности. Рефлексия позволит студентам увидеть свои сильные и слабые стороны и в дальнейшем их использовать при планировании и осуществлении подобной или другой родственной деятельности. Сильные стороны станут основой будущей деятельности, а слабые – теми аспектами, которые еще необходимо будет каждому развивать.

Схематично предлагаемая технология может быть представлена в виде таблицы (табл. 6).

*Таблица 6*

**Технология развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода**

<p><b>І. ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП</b>  <b>Погружение студентов в этнографическое исследование, выбор метода этнографического исследования, подготовка материалов для исследования</b></p>	
<p><b>Действия преподавателя</b></p>	<p><b>Действия студентов</b></p>
<p>Преподаватель погружает студентов в проектную деятельность. Определяется проблема, лежащая в основе этнографического проекта. Помогает студентам определиться с методом этнографического исследования для решения конкретных задач</p>	<p>Студенты определяют аспект культур страны изучаемого языка, на изучение которого направлено исследование. В зависимости от задач проекта выбирают метод этнографического исследования. Готовят карту наблюдения или вопросник</p>
<p><b>ІІ. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЭТАП</b>  <b>Проведение студентами этнографического исследования на основе</b></p>	

<b>одного из трех методов этнографии</b>		
<i>Метод этнографии наблюдение</i>	<i>Метод этнографии анкетирование</i>	<i>Метод этнографии интервьюирование</i>
<b>Действия студентов</b>	<b>Действия студентов</b>	<b>Действия студентов</b>
Проводят исследование, используя метод наблюдения, заполняют карту наблюдения	Проводят анкетирование	Проводят интервью, заполняют бланк ответов на вопросы
<b>III. АНАЛИТИЧЕСКИЙ ЭТАП</b> <b>Обобщение, анализ и интерпретация полученных в ходе этнографического исследования данных</b>		
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>	
Организует аналитическую работу студентов, осуществляет мониторинг их учебно-познавательной деятельности	Выполняют ряд познавательно-поисковых заданий: - на классификацию, систематизацию, обобщение полученных культуроведческих данных; - интерпретацию результатов полученных в ходе этнографического исследования данных; - перекодирование информации	
<b>IV. ЭТАП СОЗДАНИЯ ПРОДУКТА</b> <b>Обсуждение полученных данных этнографического исследования или представление их в виде отчета или эссе</b>		
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>	
Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, организует и модерирует культуроведчески ориентированную дискуссию	Участвуют в культуроведчески ориентированной дискуссии, представляют данные этнографического исследования в виде отчета или эссе	
<b>V. ОЦЕНОЧНЫЙ ЭТАП</b> <b>Оценка и рефлексия</b>		
<b>Действия преподавателя</b>	<b>Действия студентов</b>	
Оценивает участие студентов в	Осуществляют рефлексия	



этнографическом исследовании, участие в культуроведчески ориентированной дискуссии и письменные работы по представлению результатов исследования	своего участия в этнографическом исследовании
--	--

Следует специально подчеркнуть, что проведение этнографического исследования должно характеризоваться рядом положений. Во-первых, исследование должно иметь четкую цель и этапы реализации (для достижения цели). Во-вторых, исследование должно быть планомерным. Исследователь-этнограф должен четко определить, какой из методов этнографии и в каком контексте позволит достичь оптимальных результатов. В-третьих, исследование должно характеризоваться систематичностью, чтобы позволить выявить определенные закономерности. В-четвертых, исследование должно включать аналитический этап, позволяющий этнографам находить объяснение полученным фактам. В-пятых, для полноты и достоверности результатов исследования, элиминации ошибок памяти этнограф должен постоянно фиксировать полученные результаты исследования.

### **2.3. Опытное обучение развитию межкультурных умений студентов в условиях погружения на основе коммуникативно-этнографического подхода**

Целью третьего параграфа второй главы является описание подготовки, проведения и результатов опытного обучения, направленного на развитие межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду на основе коммуникативно-этнографического подхода. Именно результаты опытного обучения позволят показать эффективность и подтвердить достоверность разработанной нами методики обучения межкультурным умениям студентов в условиях погружения на основе коммуникативно-этнографического подхода. Основная направленность опытного обучения позволила сформулировать его цель: развить межкультурные умения студентов в условиях их погружения в аутентичную ИЯ среду. В соответствии с поставленной целью был сформулирован ряд задач:

- развить умение инициировать межкультурный контакт;
- развить умение поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов);
- развить умение определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов;
- развить умение избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов;
- развить умение выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур;
- развить умение интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрические суждения;

– развить умение проявлять уважение к представителям контактирующей культуры.

### **Участники опытного обучения**

Опытное обучение на развитие межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную ИЯ среду при реализации коммуникативно-этнографического подхода по предлагаемой методике проводилось в течение одного цикла длительностью в 2 недели в 2015 г. Участниками обучения выступили 19 студентов 2-3-х курсов направлений подготовки 45.03.02 – «Лингвистика» и 43.03.02 – «Туризм» ФГБОУ ВО «Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова» (впоследствии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» после слияния вузов осенью 2015 г.) и направления подготовки 45.03.02 – «Лингвистика» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина». Уровень владения английским языком студентов данных направлений подготовки соответствовал уровню B2 (Vantage) (пороговый продвинутый уровень) (Common European Framework of Reference, 2000). Все студенты находились на культурно-образовательной стажировке в Великобритании (Лондон и Дарем).

### **Проведение опытного обучения**

Опытное обучение проводилось в Великобритании в соответствии с технологией развития межкультурных умений, представленной в предыдущем разделе диссертации (этапы: подготовительный, исследовательский, аналитический, создание продукта, оценочный). Каждый студент должен был 5 раз принять участие в наблюдении, подготовить и провести 2 интервью. Ввиду того, что анкетирование предполагает письменные ответы респондентов, данный метод этнографического исследования в опытном обучении не применялся. Наблюдение осуществлялось в местах в соответствии с тематикой изучаемого вопроса. Интервьюирование респондентов осуществлялось на одной из оживленных

улиц Лондона – Оксфорд Стрит. В таблицах 6 и 7 представлены темы для проведения наблюдения и интервью.

*Таблица 6*

**Темы проектов для проведения наблюдения**

	<b>Тематика проектов для проведения наблюдения</b>	<b>Место проведения наблюдения</b>
1.	Общение продавца и покупателя в магазине	Магазин
2.	Заказ и поездка в такси	Парковка такси у ж/д вокзала Kings Cross, такси
3.	Покупка билета в ж/д кассе	Ж/д касса вокзала Kings Cross
4.	Заказ еды в ресторане	Ресторан
5.	Заезд в отель	Гостиница
6.	Поход в прачечную самообслуживания	Прачечная самообслуживания

*Таблица 7*

**Темы проектов для проведения интервью**

<b>№</b>	<b>Темы проектов для проведения интервью</b>
1	Языковое разнообразие в современной Великобритании
2	Расовая и этническая дискриминация в современной Великобритании
3	Дискриминация по гендерному признаку в современной Великобритании
4	Дискриминация людей с ограниченными физическими возможностями в современной Великобритании
5	Социальная сегрегация современного британского общества

**Контроль развития межкультурных умений**

В научной литературе ученые по-разному подходили к вопросу определения средств контроля развития именно межкультурных умений

или сформированности межкультурной компетенции. В исследовании В.Г. Апалькова (2008), посвященном обучению учеников российской гимназии (г. Москва) межкультурной коммуникации на основе использования электронно-почтовой группы, учитель сам оценивает уровень сформированности межкультурной компетенции учащихся по компонентам межкультурной компетенции и по конкретным умениям. Н.А. Сушкова (2009) в работе, посвященной формированию межкультурных умений студентов, предлагает использовать анкету для самооценки. Студенты сами оценивают свой уровень развития межкультурных умений по двухбалльной шкале. В.В. Филонова (2013) в исследовании, посвященном развитию межкультурных умений посредством кейс-метода, для оценки уровня развития данных умений предлагает использовать несколько кейсов. Преподаватель проверяет выполненные кейсы и сам оценивает студентов. Вся сложность выбора метода контроля для оценки уровня сформированности межкультурной компетенции обучающихся, в отличие от компонентов их иноязычной коммуникативной компетенции, заключается в ряде факторов. Во-первых, искусственно созданные кейсы или ситуации межкультурного общения не всегда могут характеризоваться аутентичностью, т.е. повторять все условия межкультурного взаимодействия партнеров, принадлежащих к разным культурам, в которых бы смог находиться и реагировать обучающийся в реальной жизни. Во-вторых, прямое наблюдение преподавателем за обучающимися в ситуациях их общения с представителями других культур в условиях погружения также не всегда может дать объективные данные для оценивания. Не факт, что поведение обучающегося в момент его оценивания было осознанным (он целенаправленно повел себя определенным образом при общении с представителем другой культуры) и будет соответствовать его поведению в похожих ситуациях вне учебного контекста. В-третьих, неразрывная связь между межкультурной компетенцией и компонентами иноязычной

коммуникативной компетенции может вносить свои как позитивные, так и негативные коррективы в оценку уровня развития именно межкультурных умений. В связи с тем, что общение происходит на изучаемом языке, а предметом обсуждения являются социокультурные факты или реалии, нехватка знаний или умений в любом из аспектов иноязычной коммуникативной компетенции может автоматически оказывать негативное влияние на показатели развития межкультурных умений. В этой связи один из наиболее надежных методов оценивания уровня развития межкультурных умений студентов – это самооценка и рефлексия. Отметим, что самооценка и рефлексия не являются универсальными методами оценки. Наоборот, в некоторых контекстах обучения, когда речь идет об учащихся начальной и средней школы, или о студентах вузов, у которых низкая мотивация изучать иностранный язык, самооценка не будет обладать большой степенью надежности. В нашем же случае участниками опытного обучения выступали студенты, изучающие иностранный (английский) язык на профессиональном уровне, и они могут характеризоваться высокой степенью мотивации.

Самооценка развития межкультурных умений участников опытного обучения проводилась при помощи следующей анкеты (табл. 8).

*Таблица 8*

**Анкета самооценки развития межкультурных умений  
участников опытного обучения**

<b>№</b>	<b>Контролируемое межкультурное умение</b>	<b>Да (4)</b>	<b>Скорее да, чем нет (3)</b>	<b>Скорее нет, чем да (2)</b>	<b>Нет (1)</b>
1.	Инициировать межкультурный контакт				
2.	Поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов)				
3.	Определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных				

	конфликтов				
4.	Избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов				
5.	Выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур				
6.	Интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений				
7.	Проявлять уважение к представителям контактирующей культуры				

Для контроля уровня развития межкультурных умений планировалось провести два среза: констатирующий и формирующий. Студентам было предложено до участия в опытном обучении и по его завершении заполнить анкету самооценки (табл. 8). Однако уже в ходе участия в этнографическом исследовании по мере обсуждения вопросов, связанных с особенностями межкультурного взаимодействия, студенты и преподаватель пришли к выводу, что большей надежностью будет обладать оценка студентами развития собственных межкультурных умений *до* и *после* опытного обучения, проведенная *по завершении* программы. В отличие от аспектов иноязычной коммуникативной компетенции, уровень сформированности которых, как известно, можно контролировать с помощью тестов до и после обучения, самооценка развития межкультурных умений до участия в этнографическом исследовании по объективным причинам не может быть объективной. До обсуждения вопросов, связанных с межкультурной коммуникацией, студенты не способны создать целостное представление об этом конструкте, а значит, и не в состоянии адекватно оценить свои способности. В этой связи, учитывая тот факт, что в нашем исследовании

принимала участие группа мотивированных студентов, отличающихся как высоким уровнем владения иностранным языком, так и высоким уровнем общей культуры, было принято решение предложить студентам по окончании этнографического исследования оценить себя до и после опытного обучения.

### **Статистический анализ данных опытного обучения**

Результаты анкет студентов были закодированы для статистического анализа с использованием программы MiniTab. Для статистического анализа собранных данных анкетирования использовался *t*-критерий Стьюдента. Это метод статистической проверки гипотезы диссертационного исследования путем сравнения равенства средних значений величин (*X*-ср и *Y*-ср) двух соответствующих выборок: *X* и *Y*. Данный метод статистической обработки данных имеет широкую сферу применения. В нашем случае, учитывая, что группа студентов – участников этнографического исследования – была одна и проводилось два среза – констатирующий и формирующий, мы будем использовать двухвыборочный *t*-критерий для зависимых выборок.

Для расчета *t*-критерия Стьюдента используется такая формула:

$$t = \frac{M_d}{s_d / \sqrt{n}}$$

где *M<sub>d</sub>* – средняя разность значений; *S<sub>d</sub>* – стандартное отклонение, *n* – объем выборки.

Еще одним важным элементом расчета *t*-критерия Стьюдента является величина для тестирования статистических гипотез – *p*-значение. Оно позволяет судить о статистической значимости результатов.



В исследовании было выдвинуто две гипотезы: нулевая гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что контролируемые переменные оказывают положительное или отрицательное влияние на результат обучения, и альтернативная гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что контролируемые переменные будут иметь отрицательный или положительный результат. В контексте данного исследования альтернативная гипотеза будет повторять гипотезу диссертационного исследования и заключаться в предположении о том, что развитие межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет успешным, если при разработке методики обучения реализуется следующее:

- определена номенклатура межкультурных умений, развиваемых на основе коммуникативно-этнографического подхода;

- учитываются такие лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода, как: а) подход реализуется в условиях погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на ИКК; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка;

- учитываются психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода (а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в

аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии);

– обучение организуется в 5 этапов (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный) с использованием трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

Нулевая же гипотеза будет отрицать какое-либо воздействие контролируемых переменных на результат обучения.

С целью подтверждения или опровержения нулевой гипотезы исследования при статистической обработке данных используется величина  $p$ -значения. При  $p \geq 0,05$  нулевая гипотеза не может быть опровергнута, а значит контролируемые переменные не смогли оказать влияния на изменение результата. При  $p \leq 0,05$ , наоборот, нулевая гипотеза опровергается, тем самым подтверждается альтернативная гипотеза, заключающаяся в предположении о том, что контролируемые переменные будут оказывать влияние на результат обучения.

В нашей работе для вычисления  $t$ -критерия Стьюдента была использована компьютерная программа MiniTab.

### **Результаты статистического анализа данных**

Результаты статистического анализа данных анкетирования на предмет развития межкультурных умений студентов в процессе их участия в этнографическом исследовании представлены в таблице 9.

**Результаты статистического анализа данных анкетирования на предмет развития межкультурных умений студентов в процессе их участия в этнографическом исследовании**

Межкультурное умение	Средние величины (M)		t-значение	p-значение
	Констатирующий срез	Формирующий срез		
1. Инициировать межкультурный контакт	3,000	3,526	2,73	0,01
2. Поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов)	2,368	3,316	4,31	0,001
3. Определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов	1,789	2,789	4,10	0,001
4. Избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов	1,947	2,579	2,79	0,008
5. Выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур	3,421	3,947	4,12	0,001
6. Интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений	2,842	3,579	3,76	0,001
7. Проявлять уважение к представителям контактирующей культуры	3,211	3,947	6,73	0,001

Данные таблицы 9 свидетельствуют о том, что, несмотря на статистическую значимость в развитии всех межкультурных умений, которые студенты развивали в ходе этнографического исследования, развитие умений проходило по-разному и с разного исходного уровня. Анализ результатов таблицы показывает, что ряд умений у студентов уже был развит. В частности, студенты выразили мнение, что инициировать межкультурный контакт (M=3,000); выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур (M=3,421); проявлять уважение к представителям контактирующей культуры (M=3,211) они могли до опытного обучения. Такие показатели можно объяснить тем, что данные межкультурные умения очень тесно переплетены с иноязычными коммуникативными (речевыми) умениями, которые традиционно развиваются у российских школьников и студентов на уровнях владения иностранным языком А2-В2. Инициировать межкультурный контакт многие студенты воспринимают как начать беседу, используя речевые формулы приветствия, поддержания разговора, расспроса и т.п. Выступать в качестве культурных посредников студенты также обучались на протяжении ряда лет в средней общеобразовательной школе и на младших курсах университета, когда после изучения какого-либо аспекта культуры страны изучаемого языка им предлагалось сделать рефлекссию на родную культуру или страну и по аналогии рассказать о том, как представлен конкретный аспект культуры в России. Например, при изучении традиционных видов спорта в Великобритании студентам предлагалось подготовить материалы о традиционных видах спорта в России и т.п. Студенты также выразили общую готовность проявлять уважение к представителям контактирующей культуры. На ряде занятий и в ходе курса культурологии и культурной антропологии студенты обсуждали вопросы этноцентризма, этнорелятивизма и толерантности. Участие в этнографическом исследовании позволило им на практике задуматься и проявить терпимость к представителям других

культур и их взглядам. По окончании опытного обучения показатели по каждому из обсуждаемых трех умений студентов увеличились, и различия между констатирующим и формирующим срезами оказались статистически значимыми.

Студенты также выразили мнение о владении двумя межкультурными умения до участия в этнографическом исследовании. Согласно данным анкетирования, к таким умениям относятся: поддерживать межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов) ( $M=2,368$ ) и интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений ( $M=2,842$ ). Однако показатели средних величин по данным двум умениям ниже, чем по предыдущим трем. Такие показатели можно также объяснить определенными сходствами между развиваемыми межкультурными умениями и известными коммуникативными (речевыми) умениями, которые студенты развивают в средней школе и вузе. Это еще раз свидетельствует о неразрывной связи межкультурной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции при реальном общении и взаимодействии с представителями разных стран и культур.

Поддержание благоприятной атмосферы общения студентами осуществляется через использование тех же формул речевого поведения и средств невербального общения. Однако в отличие от первых трех межкультурных умений, развитию данного умения лишь косвенно уделялось внимание. То же самое можно сказать про такое межкультурное умение, как умение интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений. Данное умение тесно связано с другим важным умением номенклатуры – проявлять уважение к представителям контактирующей культуры. В ходе курса по практике речевого общения и страноведения англоязычных стран студенты учились объяснять те или иные культурные явления, обращая

внимание на причины их появления. Это, на наш взгляд, смогло подготовить студентов к участию в этнографическом исследовании. Кроме того, как показывают результаты статистического анализа данных, участие в опытном обучении позволило студентам развить это умение. Это объясняется тем, что согласно алгоритму обучения после проведения наблюдения и интервью студенты собирались вместе и участвовали в общей дискуссии, обсуждая изучаемые аспекты межкультурного поведения. Функция преподавателя при этом заключалась в том, чтобы помочь студентам увидеть этимологию изучаемых культурных явлений и интерпретировать их исключительно в рамках конкретного ограниченного социокультурного и исторического контекста. Такие обсуждения сыграли положительную роль в обучении и позволили студентам продолжить развивать это важное межкультурное умение.

Два последних межкультурных умения – определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов (M=1,789) и избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов (M=1,947) – вызвали наибольшие сложности у студентов. На этапе констатирующего эксперимента студенты практически показали невладение этими умениями. Подобные результаты объясняются тем, что ни в средней общеобразовательной школе, ни в вузе учащихся и студентов целенаправленно не обучают определять сферы культурных различий или конфликтов, а также тому, как избегать или выходить из конфликтов.

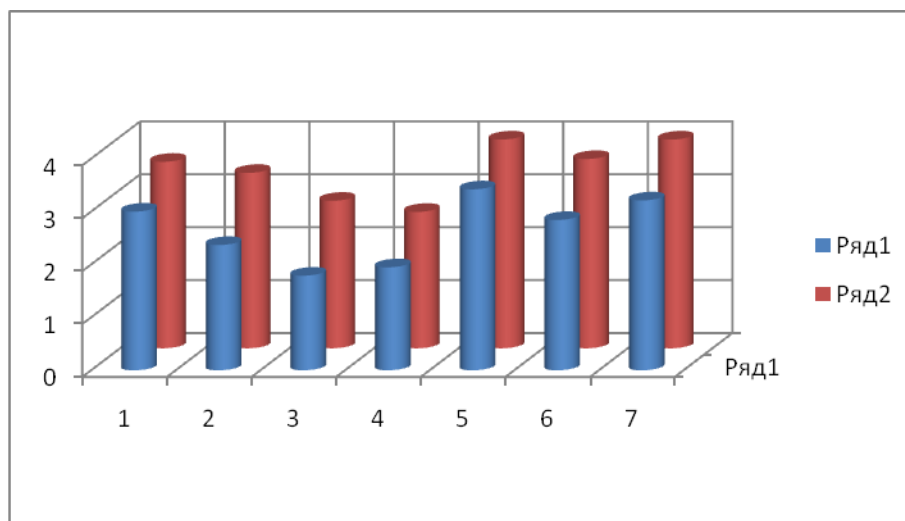
Следует заметить, что обучение иностранным языкам в контексте именно «диалога культур», при котором каждая из вступающих в контакт культур воспринимает другую с уважением, а через «диалог» культуры взаимно обогащаются для совместного сосуществования в современном поликультурном мире, на протяжении уже двух десятков лет определяет содержание обучения иностранным языкам в средней школе и вузе (Сафонова В.В., 1996; Пассов Е.И., 1998; Сысоев П.В., 2003; Тер-Минасова С.Г., 2000). При этом обучение социокультурному компоненту и

межкультурной коммуникации осуществляется с позиции именно «диалога культур», подразумевая, что именно на основе этого принципа и будет происходить взаимодействие представителей разных стран и культур.

На самом же деле кроме «диалога» в современном поликультурном мире существует и культурная агрессия, культурный вандализм, культурная дискриминация, справиться с которыми каждый отдельный человек в ситуациях конкретных межкультурных контактов не сможет. В этой связи представляется чрезвычайно важным научить обучающихся определять ситуации культурных различий и возможных культурных конфликтов и избегать или выходить из них.

В ходе этнографического исследования определение ситуаций потенциальных конфликтов и способы выхода из них определялись и находились непосредственно в процессе участия студентов в общей дискуссии после наблюдения и анкетирования. По объективным причинам развитие этих двух умений вызвало наибольшие трудности у студентов. И несмотря на то, что формирующий срез показал статистическую значимость в приросте результатов, все равно показатели развития данных умений еще достаточно низкие, чтобы говорить о подготовке студентов к подобным действиям.

В целом можно констатировать, что участие студентов в опытном обучении, направленном на развитие их межкультурных умений на основе коммуникативно-этнографического подхода, позволило добиться желаемого результата. На графике показано соотношение результатов констатирующего и формирующего срезов в группе (рис. 4).



**Рис. 4.** Соотношение результатов констатирующего и формирующего срезов в группе, участвующей в этнографическом исследовании: ряд 1 – констатирующий срез, ряд 2 – формирующий срез

Следует также отметить, что результаты обучения вовсе не свидетельствуют, что студенты будут использовать контролируемые межкультурные умения в реальной жизни при взаимодействии с представителями других стран и культур. Во многом их поведение будет определяться конкретной ситуацией общения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты осознанно начали и продолжили развивать семь межкультурных умений.

Результаты проведенного опытного обучения позволяют подтвердить гипотезу диссертационного исследования, заключающуюся в предположении, что развитие межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода будет успешным, если при разработке методики обучения реализуется следующее:

- определена номенклатура межкультурных умений, развиваемых на основе коммуниктивно-этнографического подхода;
- учитываются такие лингводидактические характеристики коммуниктивно-этнографического подхода, как: а) подход реализуется в условиях погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуниктивно-когнитивным,



социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование ИКК; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка;

– учитываются психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода (а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии);

– обучение организуется в 5 этапов (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный) с использованием трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

## **Методические рекомендации по обучению межкультурной коммуникации на основе коммуникативно-этнографического подхода**

Опыт реализации этнографического исследования, направленного на развитие межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду на основе коммуникативно-этнографического подхода, позволил обратить внимание на ряд методических моментов, которые необходимо учитывать при использовании этого подхода. Таких моментов мы выделяем семь и представляем их в виде методических рекомендаций.

**1. Отдавать преимущество групповым (2-3 студента), а не индивидуальным этнографическим проектам.** Опыт показывает, что этнографическое исследование по каждому из изучаемых аспектов культуры проходит эффективнее, если оно проводится студентами не индивидуально, а в мини-группах по 2-3 человека. Во-первых, студентам, особенно с небольшим опытом иноязычного общения, психологически легче выходить на контакт с носителями языка, если рядом есть партнер по проекту. Во-вторых, при наблюдении студенты уже включаются в обсуждение увиденного и услышанного, не дожидаясь четвертого этапа методики – обсуждения. В этом случае непосредственно на обсуждение они приходят подготовленные, с конкретными вопросами, аргументами и примерами. В-третьих, студенты чувствуют себя безопаснее в новой стране и неизвестной среде, когда они вместе.

**2. Группирование студентов по уровню владения иностранным языком и распределение обязанностей в мини-группах.** В нашем исследовании принимали участие студенты приблизительно одного уровня владения иностранным языком (B2). Кроме того, они отличались высокой мотивацией участвовать в этнографическом исследовании. Это мы объясняем тем, что обучение иностранному языку и межкультурной коммуникации выступают одними из их основных целей обучения в вузе. Тем не менее,

продолжая предыдущую рекомендацию, считаем, что при участии в этнографическом проекте студентов с разными уровнями владения иностранным языком необходимо группирование в мини-группы осуществлять по принципу равноуровневости. В этом случае студенты с менее высоким уровнем владения иностранным языком смогут поучиться у своих более сильных партнеров по проекту. Более того, организуя работу в мини-группах, преподаватель должен распределить обязанности между студентами с тем, чтобы у каждого из них была возможность профессионального роста. Опыт показывает, что очень часто студенты не в состоянии адекватно распределить обязанности между собой в мини-группах, или же из проекта в проект студенты выполняют те же самые обязанности, а не меняются ролями.

**3. Работа по подготовке карт наблюдения или вопросов для интервью до реализации этнографического проекта.** Как показывает опыт, студенты тщательно готовят карты наблюдения или вопросы для проведения интервью на начальном этапе исследования. Позже, когда у них уже появляется определенный опыт межкультурного взаимодействия, наблюдения или интервьюирования, некоторым студентам начинает казаться, что они уже готовы и в состоянии проводить интервью на любую тему без подготовки. В результате собирается скудный материал для обсуждения, не позволяющий рассмотреть разные многочисленные аспекты изучаемого культурного явления.

**4. Длительность этнографических проектов.** Практика реализации этнографического исследования показывает, что длительность проекта не должна превышать 1-2 часов (в общей сложности на наблюдение и интервью). Наблюдение по каждому изучаемому аспекту рекомендуется проводить в разных местах, в противном случае это может вызвать негативное отношение со стороны администрации тех мест, где оно проводится (магазин, кафе и т.п.). В некоторых случаях необходимо заранее получить разрешение на проведение этнографического исследования у

администрации. В то же время получение официального разрешения потребует официального запроса с подробным описанием целей проекта. В этой связи рекомендуется с периодичностью в 10-20 минут менять места наблюдения.

**5. Языковая грамотность.** Многие исследователи, занимающиеся разработкой методик реализации проектной деятельности, направленной на совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся и студентов, неоднократно обращали внимание на определенную дилемму, которая встает перед обучающимися и преподавателем. Чему отдавать предпочтение: языковой грамотности и корректности или развернутости речи? Опыт показывает, что носители языка отдадут предпочтение развернутости иноязычного высказывания студентов. Кроме того, боязнь допустить грамматическую или лексическую ошибку может оказывать негативное влияние на процесс общения, значительно ограничит обмен мнениями собеседников. В этой связи непосредственно перед началом этнографического исследования следует предупредить студентов о том, что в центре внимания обучения находится в первую очередь содержательная сторона общения, и языковые ошибки не повлияют на общую оценку проекта.

**6. Роль учителя/преподавателя при реализации этнографического исследования.** Согласно технологии обучения, предложенной и описанной в параграфе 2.2 настоящей работы, роль преподавателя на всех этапах, кроме исследовательского, видна и очевидна. На исследовательском этапе, когда студенты используют один из трех методов этнографии, преподавателю следует осуществлять мониторинг учебно-исследовательской деятельности студентов. Опыт показывает, студентам необходимо дать какое-то время, чтобы она изучили место реализации этнографического проекта (например, магазин), а затем уже спокойно и не отвлекаясь на посторонние моменты могли бы заняться непосредственно проектом.

## **7. Использование родного языка на этапе обсуждения в группе.**

Безусловно, центральным элементом обучения иностранному языку и культуре, особенно в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду, является дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции. В этой связи рекомендуется, чтобы студенты максимально использовали изучаемый иностранный язык как основное средство общения. Особенно это касается обучающихся с уровнем владения иностранным языком В1 и выше. Эти уровни уже позволяют общаться и решать коммуникативные задачи в социально-бытовой сфере общения. Вместе с тем, при изучении аспектов культуры страны изучаемого языка, а именно на их основе можно развивать межкультурные умения, чрезвычайно важно, чтобы обучающиеся понимали все тонкости и нюансы исследуемого культурного аспекта. В этой связи на этапе обсуждения рекомендуется, чтобы обучающиеся использовали тот язык (родной или иностранный), на котором им комфортнее всего обсуждать изучаемые аспекты и избегать недопонимания и ложной интерпретации.

## Выводы по второй главе

Четвертая и пятая задачи диссертационного исследования были решены во второй главе работы.

Во-первых, в диссертации была разработана модель развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода. Модель развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода в рамках настоящего диссертационного исследования представлена в виде четыре последовательных блок-схем: предпосылки (актуализация потребности в разработке модели обучения), целевой блок (цель и задачи обучения), теоретический блок (подходы и принципы обучения), технологический блок (психолого-педагогические условия, содержание обучения, методы, средства, организационные формы, алгоритм/технология обучения), оценочно-результативный блок (результат обучения).

В целевой блок модели входят предпосылки, к которым относятся современные требования ФГОС ВО по направлениям подготовки «Лингвистика» (2014), «Филология» (профиль «Зарубежная филология», 2014), «Педагогическое образование» (профиль «Иностранный язык», 2015), «Туризм» (2015); социальный заказ на подготовку специалистов в области межкультурной коммуникации, способных взаимодействовать с представителями разных стран и культур; противоречия между лингводидактическим потенциалом коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре и отсутствием практических методик обучения. В качестве основной цели обучения выступает развитие межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода. Поставленная цель разбивается на ряд задач, соответствующих конкретным межкультурным умениям.

Теоретический блок модели обучения составляют подходы и соответствующие им принципы обучения. Ввиду того, что реализация

коммуникативно-этнографического подхода на практике осуществляется во взаимодействии с другими подходами, тем самым создавая условия для продолжения языкового и социокультурного образования обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду, в основу данной модели легла комбинация следующих подходов: системного, компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и коммуникативно-этнографического. На практике вышеобозначенные подходы реализуются с учетом общедидактических принципов (сознательности, активности, доступности и посильности, индивидуализации) и методических принципов (коммуникативной направленности обучения, ситуативно-тематической организации обучения, новизны, диалога культур, дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной рефлексии, культурной вариативности).

Технологический блок модели развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода включает в себя следующие компоненты: психолого-педагогические условия, методы, средства, организационные формы, содержание и этапы обучения. В качестве методов в работе предлагается использовать метод погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду и три метода этнографии (наблюдение, анкетирование и интервью). Содержание обучения будет определяться спецификой проведения этнографического исследования. В качестве средств обучения в работе используются комплекс проблемных культуроведческих заданий, наглядная и образная информация, реалии культуры. К основным психолого-педагогическим условиям развития межкультурных умений студентов в условиях погружения относятся: а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации

методов этнографии. Учет вышеобозначенных психолого-педагогических условий обучения будет способствовать эффективности предлагаемой автором методики обучения, состоящей из пяти этапов: подготовительного, исследовательского, аналитического, создания продукта и оценочного.

Оценочно-результативный блок состоит из критериев и показателей оценки развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

В главе были разработаны и описаны этапы развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода. Их пять: подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный. В работе разработана технология обучения, сочетающая проблемные культуроведческие задания и использование трех методов этнографии в соответствии с пятью этапами обучения. В работе подробно представлено содержание каждого из пяти этапов.

Для проверки эффективности предложенной в диссертационном исследовании методики развития межкультурных умений студентов языковых направлений подготовки на основе коммуникативно-этнографического подхода было проведено опытное обучение. Оно проводилось в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду в период стажировки студентов 2-3-х курсов языковых направлений подготовки в Великобритании. В ходе исследования была доказана гипотеза, заключающаяся в предположении, что развитие межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет успешным, если при разработке методики обучения реализуется следующее:

- определена номенклатура межкультурных умений, развиваемых на основе коммуникативно-этнографического подхода;
- учитываются такие лингводидактические характеристики коммуникативно-этнографического подхода, как: а) подход реализуется в условиях погружения студентов в аутентичную языковую и культурную



среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка;

– учитываются психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода (а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии);

– обучение организуется в 5 этапов (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный) с использованием трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего диссертационного исследования являлось научно обосновать, разработать и экспериментально проверить методику развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода. В результате была подтверждена рабочая гипотеза исследования, заключающаяся в предположении, что развитие межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода будет успешным, если при разработке методики обучения реализуется следующее:

- определена номенклатура межкультурных умений, развиваемых на основе коммуниктивно-этнографического подхода;

- учитываются такие лингводидактические характеристики коммуниктивно-этнографического подхода, как: а) подход реализуется в условиях погружения студентов в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуниктивно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование всех компонентов иноязычной коммуниктивной компетенции обучающихся; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка;

- учитываются психолого-педагогические условия развития межкультурных умений студентов на основе коммуниктивно-этнографического подхода (а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в

аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии);

– обучение организуется в 5 этапов (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный) с использованием трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

К основным выводам работы можно отнести следующие.

Во-первых, коммуникативно-этнографический подход является одним из культуроведческих подходов, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. В работе были определены его основные лингводидактические характеристики, к которым относятся следующие: а) подход реализуется в условиях погружения в аутентичную языковую и культурную среду; б) подход реализуется в единой системе наряду с компетентностным, личностно-деятельностным, коммуникативно-когнитивным, социокультурным и поликультурным подходами к обучению иностранному языку и культуре; в) подход направлен на формирование всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся; г) подход направлен на формирование межкультурной компетенции обучающихся; д) методической доминантой выступают три метода этнографии (анкетирование, интервью, наблюдение) и проблемные культуроведческие задания; е) обучающиеся в рамках данного подхода выступают в роли этнографов, наблюдающих, фиксирующих, анализирующих и интерпретирующих факты и реалии культуры страны изучаемого языка.

Во-вторых, определена номенклатура межкультурных умений, развиваемых у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода: инициировать межкультурный контакт; поддерживать

межкультурное взаимодействие в контексте диалога культур (поддержка благоприятной атмосферы общения, нивелирование культурных конфликтов); определять ситуации/сферы культурных различий и возможных культурных конфликтов; избегать или выходить из ситуаций культурных конфликтов; выступать в качестве культурного посредника, представляющего свою культуру, а также понимающего и уважающего ценности представителей контактирующих культур; интерпретировать культурные факты и реалии с позиции системы ценностей контактирующей культуры, избегать этноцентрических суждений; проявлять уважение к представителям контактирующей культуры.

В-третьих, обоснованы и выявлены психолого-педагогические условия, учет которых будет способствовать эффективности методики развития межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода: а) мотивация студентов развивать межкультурные умения в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии; г) следование алгоритму действий при реализации методов этнографии.

В-четвертых, разработана модель развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода. Она состоит из четырех взаимосвязанных блоков: целевого, теоретического, технологического и оценочно-результативного. Реализация коммуникативно-этнографического подхода на практике осуществляется во взаимодействии с другими подходами, тем самым создавая условия для продолжения языкового и социокультурного образования обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. В основу данной модели легла комбинация следующих подходов: системного, компетентностного, личностно-деятельностного, коммуникативно-когнитивного, социокультурного и коммуникативно-этнографического. На практике вышеобозначенные подходы реализуются с учетом

общедидактических принципов (сознательности, активности, доступности и посильности, индивидуализации) и методических принципов (коммуникативной направленности обучения, ситуативно-тематической организации обучения, новизны, диалога культур, дидактической культуросообразности, доминирования проблемных культуроведческих заданий, культурной рефлексии, культурной вариативности).

В-пятых, разработаны пять этапов развития межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду на основе коммуниктивно-этнографического подхода (подготовительный, исследовательский, аналитический, создания продукта и оценочный). Обучение строится с использованием трех методов этнографии (наблюдения, анкетирования и интервью) и комплекса проблемных культуроведческих заданий.

В-шестых, доказана эффективность методики развития межкультурных умений студентов в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду на основе коммуниктивно-этнографического подхода.

Перспективность настоящего исследования заключается в дальнейшей разработке проблемы использования лингводидактического потенциала коммуниктивно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
3. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дис... докт. пед. наук. СПб, 2003.
4. Алмазова Н.И. Кросс-культурная составляющая иноязычной коммуникации: когнитивный и дидактический аспекты. СПб.: Наука, 2003.
5. Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в экономическом вузе // Известия РГПУ имени А.И. Герцена. 2003. № 3(6). С. 194-204.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М.: Изд-во "Ин-т практ. психологии". Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 382 с.
7. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. № 4. С.19-27.
8. Анненкова А.В. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель обучения иностранным языкам в языковом вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С. 121-125.
9. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы. Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Тамбов, 2008.
10. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: монография. М.: МЭСИ, 2011.
11. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981.

12. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Изд-во Просвещение, 1985. 208 с.
13. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
14. Байденко В.И. Компетенции: к проблемам освоения компетентностного подхода. М., 2002.
15. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 4-12.
16. Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
17. Байденко В.И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 111 с.
18. Баклашкина М.В. Культуроведческие аспекты обучения студентов 1- 2 курсов нормам межличностного общения в иноязычной учебной среде: Автореф. дис. ...канд.пед.наук. Москва: Моск.гос.ун-т им. М.В.Ломоносова. М., 2003.
19. Баранников А.В. Содержание общего образования: Компетентностный подход. М.: Высшая школа экономики, 2002.
20. Барышников В.Н. Когнитивный взгляд на технологию обучения иностранным языкам // Когнитивная парадигма (тезисы Междун. конф.). Пятигорск: ПГЛУ, 2000. С. 10-13.
21. Барышников Н.В. Мультилингводидактика// Иностр. языки в школе. 2004. № 5.
22. Барышников Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации: Учебник. М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М. 2013.

23. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 28-32.
24. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М.: Высшая школа, 1970. – 300 с
25. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-43.
26. Библер В.С. М.М. Бахтин, или поэтика культуры. М., 1991. 169 с.
27. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьных учебников. М., 1977.
28. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988.
29. Бим И.Л. Обучение иностранным языкам: поиски новых путей // Иностранные языки в школе. 1989. № 1. С. 19-26.
30. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам// Иностр. языки в школе. 2001. № 4. С. 5-8.
31. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11-15.
32. Блауберг И.В. Становление системных идей в науке и философии М.: ВНИИСИ, 1980.
33. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. С. 7-48.
34. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. – 270 с.
35. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК". 1997. – 352 с.



36. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
37. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29.
38. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. // Педагогика. 1997. № 4. С.11-17.
39. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. С. 58-74.
40. Бондаренко О.А. Формирование социокультуроведческой компетенции учащихся старших классов школ с углубленным изучением иностранного языка: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Нижний Новгород, 2000.
41. Бондаренко Н.И. Методология системного подхода к решению проблем: история, теория, практика. СПб. СПбГУЭФ. 1997.
42. Брановский Ю.С. Методическая система обучения предметам в области информатики студентов нефизико-математических специальностей в структуре многоуровневого педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996.
43. Братченко С.Л. Концепция личности: М.Бахтин и психология // М.Бахтин и философская культура XX века / Отв. ред. К.Г. Исупов. В 2 частях. Ч.1. СПб.: Образование. 1991, С. 66-75.
44. Братченко С.Л., Леонтьев Д.А. Диалог // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 2 (11). С. 23-28.
45. Ванорин А.В. Методическая система стохастической подготовки учителя математики на основе новых информационных технологий: автореф. дисс. канд. пед. наук : Красноярск, 2003.
46. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991.

47. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 2-е изд. – М.: Русский язык, 1976.
48. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983.
49. Верещагин Е.М. Лингвострановедение во время гласности и перестройки // Русский язык и литература в общении народов мира / Ред. В.Г. Костомаров и др. – М., 1990. – С. 55-67.
50. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. М.: Изд-во МГУ, 1990.
51. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). Москва: Изд-во РУДН, 1997.
52. Ву Нгок Винь. Методические основы разработки социокультурного материала в преподавании русского языка вне языковой и культурной среды: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.
53. Гальперин П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения // К теории программированного обучения. М., 1967.
54. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2-7.
55. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007.
56. Грицков Д.М. Развитие социокультурной наблюдательности студентов в рамках языкового поликультурного образования (английский язык, языковой вуз): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2007 с.
57. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. М., 2002.
58. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.

59. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Рус. яз., 1998.
60. Данильчук Е.В. Методическая система формирования информационной культуры будущего педагога. Автореферат дис. ... доктора пед. наук. СПб., 1999.
61. Денисова С.А. Методика формирования учебно-познавательного компонента иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»): Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
62. Диаките Ба Фабу. Учет культуроведческих традиций при отборе текстов на русском языке для учащихся лицеев Мали (10-12 кл.): Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1992.
63. Драч Г.В. Культурология. Ростов н/Д, 2012.
64. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М., 1909.
65. Евстигнеева И.А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17-21.
66. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языкового вуза на основе современных Интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74-82.
67. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: Изд-во КАРО, 2005.
68. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению. Дис. ... докт. пед. наук.- СПб., 2001. 371 с.
69. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 192 с.
70. Занков Л.В. Обучение и развитие. М.: Педагогика, 1975.

71. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Дом педагогики. 1999. 608 с.
72. Зароченцев К.Д., Худяков А.И. Экспериментальная психология: учебник. М.: Проспект, 2005. – 208 с.
73. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 17-21.
74. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
75. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.34-42.
76. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004.
77. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20-26
78. Ильин Г.Л. Социология и психология управления. М.: Академия, 2005. – 192 с.
79. Караулов Ю.Н. Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования. М., 2009. – 336 с.
80. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Издательство Московского университета, 1986. – 175 с.
81. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. М., 1989.
82. Кокорева А.А. Методика обучения студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов (английский язык, направление подготовки «Экономика»): Автор. дис. ... канд. пед. наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2013.

83. Коменский Я.А. Избр. педагогические сочинения, М., 1955.
84. Корочкина М.Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Таганрог, 2000.
85. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителя. М.: АРКТИ, 2002.
86. Кошеляева Е.Д. Использование социального сервиса вики на занятиях по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 84. № 4. С. 119-122.
87. Кошеляева Е.Д. Методика развития социокультурных умений студентов посредством социального сервиса «Вики» (английский язык, языковой вуз): Автореферат дис. ... канд.пед. наук., 2011.
88. Кузьмина Л.Г., Кавнатская Е.В. Современные культуроведческие подходы к обучению иностранным языкам//Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 2. С. 108-117.
89. Культурология XX век. Энциклопедия. М., 1998.
90. Лавриненко В.Н., Нартов Н.А., Шабанова О.А., Лукашова Г.С. Социология: Учебник для вузов / Под ред. проф. В.Н. Лавриненко. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
91. Леонтович О.А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы. М., 2004.
92. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
93. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.
94. Лобанова Е.Н. Педагогические основы методической системы Н.Ф. Бунакова. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МПГУ, 2002.

95. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков М.: Высшая школа, 1981. Максаев А.А. Методика развития социокультурных и речевых умений учащихся в процессе реализации международных образовательных языковых проектов (английский язык, профильных уровень): Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2015.

96. Малькова Е.В. Формирование межкультурной компетенции в процессе работы над текстами для чтения: Немецкий язык в неязыковом вузе, факультет с расширенной сеткой часов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. - Москва, 2000.

97. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии. Автореферат дис. ... канд. педагогических наук. Москва: МГГУ имени М.А. Шолохова, 2011.

98. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления // Новое в теории и практике обучения. М.: Знание, 1980. С. 3-47.

99. Махмутов М.И. Вопросы организации процесса проблемного обучения. Методическое пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1972. – 57 с.

100. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении // Вопросы педагогики. 1984. № 4. С. 30-36.

101. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 267 с.

102. Мерзляков К.А. Методика обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования: Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. - Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2016.

103. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17-22.

104. Мильруд Р.П. Методика обучения английскому языку. М.: Дрофа, 2005.

105. Михалевская И.И. Лингводидактические аспекты обогащения терминологической речи студентов языковых вузов: Автореф.дис. ... канд.пед.наук. М., 2001.

106. Никитенко О.Б., Шабас И.Б., Мерзляков В.А., Прохорова Н.Г., Пичугина О.А., Лазарева С.А., Жаринов С.А. Электронный учебник по курсу «Повышение квалификации руководящих работников, специалистов и преподавателей вузов в области ИКТ», 2016. Электронный ресурс: <http://e-ikt.uginfo.sfedu.ru/about.html>

107. Новиков А.М. О развитии методических систем. Специалист. М.: 2006. № 9. С. 27-30.

108. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития. М.: ИЦП НПО РАО, 1997.

109. Новый словарь русского языка \ под ред. Т.Ф. Ефремовой. В 2 т.М: Русский язык, 2000.

110. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка.- М.: Просвещение, 1985.

111. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.: Русский язык, 1989.

112. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998.

113. Плеханова М.В. Формирование межкультурной компетенции на основе использования аутентичных видеоматериалов при обучении иноязычному общению студентов технического вуза: немецкий язык, базовый курс: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Томск, 2006.

114. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе

профессиональной подготовки. Диссертация ... доктора педагогических наук. Тюмень, 2003.

115. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки: Монография. М.: ИНИОН РАН, 2003.

116. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.

117. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. 2000. № 2, 3.

118. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, Москва: Академия, 2000. – 271 с.

119. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в преподавании русского языка как иностранного: Дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1996. 144 с.

120. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. М.: Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.

121. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе // Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра пед. наук. М.: Академия пед. наук СССР. – 1975. 60 с.

122. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

123. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006.

124. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Москва, "Высшая школа", 2005. – 310 с.

125. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1987.



126. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1991.
127. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж, 1992.
128. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
129. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2001. №3. С. 17-24.
130. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. 3-е издание. М.: Еврошкола, 2001.
131. Сафонова В.В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании// Иностр. языки в школе. 2002. №3. С. 22-32.
132. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
133. Сафонова В.В., Россинская А.Н. Коммуникативно-речевая, культуроведческая и когнитивная направленность процесса стандартизации языкового образования в России, США и Канаде // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 137-156.
134. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы. Культуроведение США: 10-11 классы. М.: Еврошкола, 2004.
135. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Элективные курсы по культуроведению Великобритании и США. – М.: АСТ/Астрель, 2007. – 198 с.

136. Свиридов Д.О. Методика обучения грамматической стороне речи студентов посредством вики-технологии: Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2016.
137. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование от теории к системе работы учителя // Изв. Рос. акад. образования. 1999. № 3. С. 33-40.
138. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981.
139. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка) Пособие для учителей. К.: Радянська школа, 1989.
140. Словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньева. В 4 т. М.: Русский язык, 1988.
141. Современный энциклопедический словарь. М., 1998.
142. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: Пособие для студентов педвузов и учителей. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
143. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: АСТРЭЛЬ, 2007.
144. Солонина Ю.Н., Каган М.С. Культурология: учебник. М.: Изд-во Юрайт; Высшее образование, 2010.
145. Строкова С.А. Культуроведческие аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (на материале культуроведения Австралии): Автореферат дис. ... канд.пед.наук. – М., 2002. – 16 с.
146. Сушкова Н.А. Методика формирования межкультурной компетенции в условиях погружения в культуру страны изучаемого языка (английский язык, языковой вуз): Дис. ... канд. пед. наук. Тамбов: ТГУ имени Г.Р. Державина, 2009.
147. Сыромясов О.В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. М., 2000. 17 с.

148. Сысоев П.В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением иностранного языка): Автореферат дис. ... кандидата пед. наук. Тамбов, 1999.
149. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12-18.
150. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: монография. М.: Еврошкола, 2003.
151. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США): Дис. ... доктора пед. наук. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2004.
152. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2-14.
153. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика: Монография. – М.: Глосса Пресс, 2008.
154. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. 2009. № 2. С. 96-110.
155. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: монография. М.: Глосса-пресс, 2012.
156. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре//Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
157. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. 2008. № 6. С. 1-10.
158. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных

Интернет-технологий: Учебно-методическое пособие. М.: Глосса-Пресс, Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 182 с.

159. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124.

160. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-47.

161. Сысоев П.В., Пустовалова О.В. Использование сервиса «Твиттер» в развитии умений письменной речи обучающихся // Иностранные языки в школе. 2013. № 1. С. 12-18.

162. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

163. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009.

164. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М.: МГУ, 2003.

165. Титова С.В., Авраменко А.П. Мобильное обучение иностранным языкам. М.: ИКАР, 2014.

166. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / авт.-сост. В.И. Даль. СПб, 1988.

167. Толковый словарь иностранных слов. / авт.-сост. Л.П. Крысин. СПб., 1998.

168. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения, его лингвистические и лингводидактические основы // Иностранные языки в школе. 1980. №3. С. 77-81.

169. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22-27.

170. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе. 1997. № 3. С. 13-18.
171. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. М.: Прогресс, 1986. Электронная версия <http://vasmer.slovaronline.com/>
172. ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика». Уровень высшего образования: бакалавриат. М., 2014.
173. ФГОС ВО по направлению подготовки «Филология». Уровень высшего образования: бакалавриат. М., 2014.
174. ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование». Уровень высшего образования: бакалавриат. М., 2015.
175. ФГОС ВО по направлению подготовки «Туризм». Уровень высшего образования: бакалавриат. М., 2015.
176. ФГОС Среднего общего образования. М, 2012.
177. Фещенко Т.С. К вопросу о понятии «методическая система» // Молодой ученый. 2013. №7. С. 432-435.
178. Филиппова Н.В. Методика обучения национально-маркированной лексики на основе межкультурного подхода в языковом вузе (на материале художественной литературы Германии): дис. ... канд. пед. наук: Улан-Удэ, 2002. 184 с.
179. Филонова В.В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»: Автореферат дис. ... канд.пед.наук. Москва, 2013.
180. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования М.: Институт Практической Психологии, 1997.
181. Фрик Т.Б. Основы теории межкультурной коммуникации. Томск, 2013.
182. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (яз. вуз): Дис. ... докт. пед. наук. М., 1994.

183. Фурманова В.П. Философия межкультурного образования и преподавания иностранных языков // Россия и Запад: диалог культур: Материалы 4-й международной конференции 12-14 января 1998г. М.: МГУ, 1998. С. 474-482.
184. Халеева И.И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. М., 1995.
185. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
186. Халяпина Л.П. О разработке методической системы формирования поликультурной языковой личности в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2006. № 6 (61). С. 84-89.
187. Халяпина Л.П. Создание инновационное межкультурной образовательной среды в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Кемеровского государственного института культуры и искусств. 2012. № 3(20). С. 131-135.
188. Халяпина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 10. С. 230-236.
189. Хекхаузен Х. Экстринсивная и интринсивная мотивации. Мотивация и деятельность: В 2 т. Т. 2. М: Педагогика, 1986. С. 234-248.
190. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С.58-64.
191. Черкасов А.К. Номенклатура социокультурных умений, развиваемых посредством веб-форума // Язык и культура. 2012. № 1. С. 134-139.
192. Шадриков В.Д. Интеллектуальные операции. М.: Логос, 2006.

193. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): Дис. ... доктора пед. наук. Тамбов, 2005.
194. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986.
195. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностр. языки в школе, 2003. № 2. С. 4-12.
196. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы. Автореферат дис. ... доктора.пед.наук. М., 2003.
197. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М., 2003.
198. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. М.: Филоматис, 2004.
199. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
200. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011.
201. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М.: ВК, 2012.
202. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
203. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
204. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 3-19.

205. Banks J.A. Approaches to multicultural curriculum reform // Multicultural education: issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001. Pp. 225-246.
206. Barro A., Shirley J., Roberts C. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer // Language learning in intercultural perspective: approach through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Pp. 76-97.
207. Bennet C.I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn & Bacon, 1999.
208. Bennett J.M., Bennett M.J., Allen W. Developing intercultural competence in the language classroom // Culture as a core: Integrating culture into the language curriculum. Minneapolis, MI: CARLA, 1999. Pp. 13-111.
209. Bostwick M. A Study of an Elementary English Language Immersion School in Japan. Temple University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 1999.
210. Bostwick M. English Immersion in a Japanese School // Bilingual Education. 2001. Pp. 125-138.
211. Bostwick M. The application of immersion education in Japan: Results, challenges and possibilities // Learning through two languages: Research and practice. N.Y., 1998. Pp. 8-22.
212. Byram M. Foreign Language education and cultural studies // Language, Culture and Curriculum. 1988. № 1(1). Pp. 15-31.
213. Byram M. Cultural studies in foreign language education. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1989.
214. Byram M. Teaching foreign languages for intercultural competence// Cultural aspects of language education/ Ed. by V.V. Saphonova. Moscow: Euroschool Press, 1998. Pp. 7-21.
215. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. UK: Multilingual Matters, 1997.



216. Byram M. Assessing intercultural competence in language teaching // *Sprogforum*. 2000. № 18. V. 6. Pp. 8-13.
217. Byram M., Cain A. Civilization/Cultural Studies: an experiment in French and English Schools // *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Pp. 32-44.
218. Byram M., Esarte-Sarries V. Cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, United Kingdom: Multilingual Matters, 1991.
219. Byram M., Esarte-Sarries V. Investigating cultural studies in foreign language teaching. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1991.
220. Byram M., Esarte-Sarries V., Taylor S. Cultural studies and language learning: a research report. – Clevedon: Multilingual Matters, 1991. 412 p.
221. Byram M., Fleming M. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
222. Byram M., Morgan C. Teaching-and-learning language-and-culture. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1994. 219 p.
223. Byram M., Nichols A., Stevens D. Developing intercultural competence in practice. N.Y.: Multilingual Matters, 2003. 283 p.
224. Byram M., Zarate G., Neuner G. Sociocultural competence in language learning and teaching: studies towards a common European framework of reference for language learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe, 1997. 122 p.
225. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy // *Language and Communication*. London: Longman, 1983. Pp. 2-27.
226. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // *Applied Linguistics*. 1980. № 1 (1). Pp. 1-48.

227. Carol Sh. Students as virtual ethnographers: exploring the language culture-connection // Developing intercultural competence in practice. Sydney: Multilingual Matters, 2001. Pp.146-161.
228. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
229. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)
230. Cooper A. Mind the gap! An ethnographic approach to cross-cultural workplace communication research // Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Pp. 119-141.
231. Cormen T.H., Leiserson Ch.E., Rives't R.L., Clifford S. Introduction to Algorithms, Third Edition. М.: «Вильямс», 2013. – 1328 с.
232. Cummins J. Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion // Learning through two languages: Research and practice. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. 1998. Pp. 34-47.
233. Cummins J., Swain M. Bilingualism in Education. New York: Longman, 1986.
234. Cummins J. Immersion programs: Current issues and future directions // Contemporary educational issues: The Canadian mosaic. Toronto: Copp Clark, 1987.
235. Ek van J.A. Objectives for foreign language learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
236. Fortune T.W. & Tedick D.J. Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd., 2008.
237. Fried-Booth D.L. Project work. Oxford: Oxford University Press, 2002.

238. Genesee F. Integrating language and content instruction // *Second Language Acquisition Through Content Based Study: An Introduction to Immersion*. 1994. Pp. 44-54.
239. Hall E.T., Trager G.L. *The Analysis of Culture*. Washington, DC: Foreign Service Institute/American Council of Learned Societies, 1953.
240. Hall E.T. *The Anthropology of Manners* // *Scientific American*, 1955. № 192. Pp. 85-89.
241. Hirsch E.D. *Cultural Literacy* // *The Journal of Basics Writing*. 1980. № 3. Pp. 27-47.
242. Hirsch E.D. *Cultural Literacy (What Every American Needs to Know)*. Boston: Houghton Mifflin Co., 1987.
243. Hymes D.H. *On Communicative Competence* // *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
244. Hymes D.H. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
245. Kramsch C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
246. Kramsch C. *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.
247. Kramsch C. *The privilege of the intercultural speaker* // *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press. 1998. Pp. 16-31.
248. Levine D., Alderman M. *Beyond Language: Intercultural Communication for English as a Second Language* - Prentice Hall, 1982. 213 p.
249. Lyster R., Tedick D.J. *Research perspectives on immersion pedagogy: Looking back and looking forward* // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2014. № 2 (2). Pp. 210-224.
250. Mathers-Gasparian Ad. *Beyond the text. Moving away from yesteryear's conformity toward tomorrow's flexibility*. Псков, 2001. С. 28-31.

251. Neuner G. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. – Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Co-operation (Education Committee), 1994.
252. Savignon S. Communicative competence: Theory and classroom practice. – Reading, MA: Addison-Wesley, 1983.
253. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.). USA: McGraw-Hill, 1997.
254. Savignon S.J., Sysoyev P.V. Sociocultural strategies for a dialogue of cultures // The Modern Language Journal. 2002. № 86 (4). Pp. 508-524.
255. Snow M., Brinton D. The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content. White Plains, NY: Longman, 1997.
256. Swain M. Communicative competence: some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1985.
257. Tomalin B., Stempleski S. Cultural awareness. Oxford: Oxford University Press, 1993.
258. Widdowson H. The teaching of English as communication // ELT Journal. 1972. N 27. Pp. 15-19.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

### Примеры рабочих карт наблюдения студентов

Задача наблюдения	Объект наблюдения	Место наблюдения	Предмет наблюдения	
			Речевое поведение	Невербальное поведение
Выявление и определение речевых образцов и социокультурных особенностей общения продавца и покупателя	Ситуация в магазине: общение продавца и покупателя	Наблюдение в магазине	<p><i>Can you help me out?</i></p> <p><i>Sure Sir, which brand are you looking for?</i></p> <p><i>So what are you looking for?</i></p> <p><i>Which brand would you like?</i></p> <p><i>I don't care so much about brand.</i></p> <p><i>May I see that jacket, please?</i></p> <p><i>Do you have it in red?</i></p> <p><i>On which counter will I find it?</i></p> <p><i>We have all major brands displayed here?</i></p> <p><i>You are welcome.</i></p>	<p><i>Продавец производит приятное впечатление. Он опрятно выглядит, открыт для общения. Вежливый и внимательно слушает. По нему видно, что он заинтересован в любом покупателе. Продавец постоянно улыбается и старается быть приветливым. Он прямо держит осанку и делает умное лицо. Очень корректен с покупателем, доходчиво и толково отвечает на все вопросы, сдерживает свои эмоции при общении с самым бестолковым и назойливым клиентом. При общении с покупателем продавец кивает головой в знак понимания</i></p>

				клиента. Очень распространён «counter» - в русском языке «прилавок». Только на Западе он больше и шире.
<b>Выявление и определение речевых образцов и социокультурных особенностей заказа такси и общения таксиста с пассажиром</b>	Ситуация в городе: заказ и поездка в такси	Наблюдение на стоянке такси и в такси	<p><i>Hello! I would like a taxi to come to 511 Broadway, please.</i></p> <p><i>Where are you going?</i></p> <p><i>Your taxi will arrive in 30 minutes.</i></p> <p><i>Taxi!</i></p> <p><i>Hey pal, where are you heading to?</i></p> <p><i>Get in! There is a lot of traffic.</i></p> <p><i>Please, hurry. I am in a rush.</i></p> <p><i>There is a flat rate fee to the airport.</i></p> <p><i>It's rush hour so it might take about 20 minutes.</i></p> <p><i>Is this cab free?</i></p>	<p>Следует отметить, что на Западе существует множество вариантов заказа / вызова такси. Можно это сделать по телефону, по интернету, а можно просто поднять руку вверх на улице и проезжающее такси, если оно свободно, подберёт тебя. Прежде чем водитель тронется с места, есть возможность обсудить цену, маршрут, срочность. По окончании поездки водитель выдает чек. Они более открыты для общения. Используют в своей речи разговорную лексику, фразовые глаголы.</p>
<b>Выявление и</b>	Ситуация: покупка	Наблюдение в	<i>Hello! A</i>	Есть

<p><b>определение речевых образцов и социокультурных особенностей общения клерка и клиента на ж/д вокзале при заказе и покупке билетов</b></p>	<p>билета в ж/д кассе</p>	<p>очереди в кассу и личное взаимодействие с кассиром</p>	<p><i>single to Manchester, please.</i></p> <p><i>What time is the next?</i></p> <p><i>Which platform is it?</i></p> <p><i>I'd like a return to Cardiff for next Tuesday.</i></p> <p><i>What time do you want to travel?</i></p> <p><i>I need to be in Cardiff at 12 o'clock in the morning.</i></p> <p><i>What time does it arrive?</i></p>	<p>возможность приобретения билета либо через специальный электронный терминал, либо в кассе. Кассир вежливый, коммуникабельный. Если у человека возникают трудности с подбором билета, кассир поможет выбрать подходящий вариант. Очень интересен лоток, куда покупатель кладет деньги, а продавец билет – этот лоток не двигается взад-вперед, а вертится.</p>
<p><b>Выявление и определение речевых образцов и социокультурных особенностей общения официанта и клиента в ресторане</b></p>	<p>Ситуация: заказ еды в ресторане</p>	<p>Наблюдение в ресторане</p>	<p><i>Are you ready to order?</i></p> <p><i>Can I have a mushroom pizza, please?</i></p> <p><i>What would you like to drink?</i></p> <p><i>Can I have a bottle of mineral water?</i></p> <p><i>Still or sparkling?</i></p> <p><i>Would you like a dessert?</i></p>	<p>Обслуживающий персонал очень вежливый и отзывчивый. Пытается произвести хорошее впечатление и понять клиента с первого раза.</p>

			<p><i>Can my husband have the bill, please?</i></p> <p><i>I like soup is a starter.</i></p>	
<p><b>Выявление и определение речевых образцов и социокультурных особенностей общения администратора и клиента при заезде и размещении в отеле</b></p>	<p>Ситуация: заезд в отель</p>	<p>Наблюдение в лобби отеля</p>	<p><i>Good morning!</i> <i>Welcome to the Transnational Hotel. What can I do for you?</i></p> <p><i>I want a book a room for the 19<sup>th</sup>.</i></p> <p><i>I have a reservation for a single room for 3 days.</i></p> <p><i>Let me pull up your reservation.</i></p> <p><i>My pleasure. What about wireless internet?</i></p> <p><i>This is your access code.</i></p> <p><i>Fill out this registration form.</i></p> <p><i>You are in the room 654.</i></p>	<p><i>Персонал производит приятное впечатление. Очень вежливые. Улаживают какие-то либо конфликты. Дают очень детальную информацию об услугах в отеле. Помогут в выборе экскурсий по городу. Иногда это желание услужить людям выглядит слишком назойливым.</i></p>
<p><b>Выявление и определение речевых образцов и социокультурных особенностей общения в</b></p>	<p>Ситуация: поход в прачечную самообслуживания</p>	<p>Наблюдение в прачечной самообслуживания</p>	<p><i>Do you come here often?</i></p> <p><i>Yeah, I come about once a week.</i></p>	<p><i>Общественные прачечные (coin laundry; Laundromat) представляют из себя большое</i></p>



<p><b>прачечной самообслуживания</b></p>			<p><i>I have a lot of clothes.</i></p> <p><i>I don't separate mine.</i></p> <p><i>Don't the colors fade and stain?</i></p> <p><i>I use mild laundry detergent.</i></p> <p><i>I hate when they change color.</i></p> <p><i>I like the smell and feel of freshly clean clothes.</i></p> <p><i>Looks like my laundry is done!</i></p> <p><i>It's actually a lot cheaper for me to wash my clothes here.</i></p>	<p>помещение со стиральными, сушильными машинами и гладильным оборудованием. Сюда приходят люди всех общественных классов и поколений. Популярность общественных прачечных не говорит о том, что у людей нет дома стиральных машин. Сюда люди приходят по экономическим соображениям – это выгоднее и удобнее. Здесь можно постирать большие и объемные вещи, которые нельзя постирать дома. В основном прачечные очень чистые и опрятные. Чтобы привести вещи в порядок, люди выделяют специальный день – «laundry day». Новые прачечные очень удобные, у них современный дизайн помещения, стоят кресла, столики. В</p>
--	--	--	--	---

				<p><i>некоторых встроенная кухня-бар, где можно перекусить. Прачечная это интересное место для общения. Даже незнакомые между собой люди свободно общаются между собой, чтобы скоротать время.</i></p>
--	--	--	--	--

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

### Примерные вопросы для интервью

#### **Language diversity in the modern Britain**

Hello! I am an exchange student from Russia. I conduct a culturally-oriented survey on language diversity in modern Britain. Would you say there is linguistic diversity in the UK?

Are there many dialects or even languages spoken in the UK?

Are you local?

What dialects do you hear at work or when you do shopping or go to pubs here? What dialect do you speak?

Great Britain is quite a small island, comparing to other European countries. And here so many languages and dialects are spoken. Do you approve such a great variety or do you think it would be better if all people speak the same language (the Royal language).

If a person speaks a dialect do you feel some kind of linguistic discrimination?

If on the main TV channel you hear classical English do you feel some kind of embarrassment?

Do you think secondary school pupils should be taught classical English or local dialect or both?

If for some reason by any law old people will be made to speak classical English, how it would affect their cultural identity?

Does anyone in your family speak a dialect?

How do you speak with this person?

#### **Ethnic and racial discrimination in modern Britain**

Hello! I am an exchange student from Russia. I conduct a culturally-oriented survey on ethnic and racial discrimination in modern Britain. In Britain are so many nations and ethnic groups and it is surprised that how all these people can live on such a small island.

Do you know how many nations and ethnic groups are in Britain?

Do you know any ethnic group in Britain or in your district?

Do you know any families in your neighborhood which came from another country?

How do you behave with people who represent other nation or ethnic group?

How do native British treat immigrants?

What does the government do to support foreigners?

Can you say that there is any ethnic and racial discrimination in Britain?

Would you like to have a neighbor from a foreign country?

Have you ever been afraid of people who represent unfamiliar nation?

Do you agree that children should be taught different cultures?

Some British get married with the representative of other nation. This marriage is known as a cross-cultural. Do you know these families?

How children from these families are treated by other children?

What will a cross-cultural marriage lead to?  
How do cross-cultural marriages affect on the purity of a nation?

### **Gender discrimination**

Hello! I am an exchange student from Russia. I conduct a culturally-oriented survey on gender discrimination in modern Britain. In the modern world there are so many people who fight for equality between genders but not all support it.

What do you know about gender roles?  
How do gender roles influence everyday life?  
What does the word 'equality' mean to you?  
What will equality lead to?  
How does equality change families and society?  
What do authorities do to prevent gender discrimination?  
Do you think that all genders should have the same position in society?  
Have you ever been a victim of sexism?

### **Disabled people discrimination**

Hello! I am an exchange student from Russia. I conduct a culturally-oriented survey on disabled people discrimination in modern Britain. Nowadays there are so many people who get injured and suffer from different diseases. Some persons become disabled in young age.

What do the government and society do for disabled persons?  
How do children and youth treat disabled?  
Have disabled people got any opportunities to travel and get education?  
How does disabled person feel among able-bodied people?  
Do you know any disabled personally? What could say about his or her life?

### **Social class discrimination**

Hello! I am an exchange student from Russia. I conduct a culturally-oriented survey on social class discrimination in modern Britain. It is believed that Britain has a very strict social stratification.

What can you say about social class system in Britain?  
How many social classes are in Britain?  
What could you say about social class formation?  
What can and can't do a person of each class?  
Have people from different backgrounds got equal opportunities?  
How does people's attitude to their social class identification change lives?  
How does social discrimination influence education, career and family?  
Can people from different backgrounds be together?  
How do you distinguish people from different classes?  
When you see a person for the first time do you think about his or her background? Did you think about it when you were a child?  
What social class do you identify yourself?