

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Работа представлена кафедрой прикладной лингвистики.

Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Н. И. Алмазова

Для эффективного общения на иностранном языке необходимо не только владеть этим языком на достаточном уровне, но и быть знакомым с культурой его носителей. В статье представлено понятие иноязычной культурной грамотности. Рассматриваются теоретические и практические аспекты ее формирования на уроках иностранного языка.

A good command of a foreign language and sound knowledge of a foreign culture are necessary for effective interaction. The article presents basic understanding of the key concepts in cultural literacy and considers some theoretical and practical issues, relevant to promoting cultural literacy at foreign language lessons.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации, принятая в 2000 г. и нашедшая дальнейшее отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ГОСВО) третьего поколения, подтвердила приоритетный статус образования в государственной политике и признала появление новых целей и задач образования, призванных обеспечить подготовку не просто высокообразованных и высококвалифицированных людей, но и воспитание граждан, бережно относящихся к историческому и культурному наследию нашей страны, при этом проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов и владеющих культурой мира, межличностных и межэтнических отношений. Достижение указанных целей и задач гарантирует «многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно-ориентированное обучение и воспитание»¹. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., подготовленная Министерством об-

разования России и одобренная правительством Российской Федерации, предполагает оптимизацию методов обучения, актуализацию содержания и повышение качества профессиональной подготовки, а также выдвижение в качестве основного фактора обновления профессионального образования запросов развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориального рынков труда, а также перспективы их развития².

Высшее профессиональное образование в современных условиях ориентированно на переход с подготовки грамотного специалиста-функционала на воспитание конкурентоспособной личности, владеющей одной из самых ценных способностей, предлагаемых образованием, – способностью к адаптации. Учитывая все возрастающее количество различных видов зарубежных бизнес-партнерств, быстро прогрессирующую интеграцию западного капитала на наш рынок, а российского на западный, а также общую ориентацию российской экономики на международное сотрудничество, особую важность приобретает подготовка специалистов, вовлеченных в иноязычное деловое общение в рамках другой культуры. Любопытно отме-

титель, что традиционно высокий уровень владения иностранным языком выпускников с экономическим либо управленческим образованием, подразумевающий грамотность, богатство и беглость речи на иностранном языке, может представлять опасность при иноязычном общении с представителем инокультуры, так как чем выше уровень владения иностранным языком, тем более высокие ожидания демонстрирует носитель этого языка и тем острее будут восприниматься все промахи и огрехи, связанные с плохим знанием иноязычной культуры. При этом оплошности, связанные с незнанием или игнорированием особенностей иноязычной культуры при бытовом общении, крайне нежелательны, но, как правило, не ведут к серьезным последствиям, «цена ошибки» при конфликте культур в различных сферах бизнеса резко возрастает и может стоить не только выгодного контракта, но и работы.

Сегодня, когда потребность готовить молодых специалистов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями других культур и цивилизаций стала особенно ощутимой, высшее образование пришло к осознанию существующего в нем огромного разрыва между обучением и воспитанием, понимаемыми нами, в первую очередь, как передачу культуры в самом широком смысле этого слова. Цель образования как воспитания человека культуры не нова: так, во времена Песталоцци и Фребеля классическая модель образования предполагала большое количество гуманистических и гуманитарных идей, но со временем культурная составляющая была изъята и произошло выделение обучения, направленное на подготовку специалиста. Восстановление разрушенного единства возможно, в первую очередь, посредством изучения иностранного языка и через него приобщения как к культуре стран-носителей этого языка, в частности, так и к мировой культуре вообще. П. В. Сысоев, говоря о важности формирования культурного самоопределения

обучающихся средствами иностранного языка, подчеркивает, что «самоопределение в культуре возможно только через культурную осведомленность – знания существующих вариантов»³. Другими словами, не будучи осведомленной о существующем культурном разнообразии, личность не в состоянии определиться и соотнести себя с определенной культурной группой, что в результате лишает ее возможности на равных участвовать в межкультурных контактах в различных сферах человеческой деятельности. Таким образом, расширяя свое социокультурное пространство средствами иностранного языка, личность начинает выступать не только как субъект диалога культур, но и как представитель своей национальной культуры.

Здесь необходимо отметить, что именно молодежь в силу своих социопсихологических возрастных особенностей переживает наиболее интенсивный и значимый период усвоения социокультурных ценностей и наиболее в них нуждается. А идея овладения языком как способа приобщения к культуре становится особенно значимой в процессе профессиональной подготовки студентов именно технических (и экономических) специальностей, поскольку позволяет найти пути реализации концепции гуманитаризации, гуманизации и культуросообразности в условиях технического вуза, традиционно игнорирующего гуманитарные направления.

Представление о языке как о феномене культуры, отражающем, закрепляющем и формирующем национально обусловленный аспект сознания, гарантирующий неповторимость мировидения, мироощущения и мирооценки каждого отдельного народа, не вызывает сомнения и дает нам возможность утверждать, что сам язык как структурное образование и его реализация в речи (в дискурсе) может находиться в достаточно тесной связи со специфичными когнитивными моделями и обусловлен культурой своих носителей. Такое понимание языка вкупе с изменившимися услови-

ями и задачами бизнес-общения на международном уровне, подразумевающие необходимость учета социокультурной специфики делового партнера, безусловно, являются решающими для определения практических целей и, как следствие, содержания, приемов, форм и средств обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе.

Модернизация процесса обучения иностранным языкам, проходящая на всех ступенях обучения, направлена на замену системы обязательного формирования знаний, умений, навыков набором компетентностей (комплексом компетенций), которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности по овладению таким содержанием⁴. Если мы примем во внимание основную идею, охватывающую различные направления в методике, – идею обучения иностранному языку как средству общения, а также положения сегодняшней, психологически ориентированной дидактики, рассматривающей личность учащегося в качестве *субъекта* образовательного процесса, то в рамках профессиональной языковой подготовке в вузе главной целью обучения иностранному языку будет выступать формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность выпускника экономического вуза или факультета экономического профиля понимается нами как способность осуществлять профессиональную деятельность средствами иностранного языка в бизнес-контексте инокультуры. Для успешного взаимодействия учащиеся должны быть готовы использовать языковые средства в различных аспектах общения, владеть существующими стратегиями ведения профессионального дискурса и поведения в частотных ситуациях профессионального общения (например, участие в переговорах, установление личного контакта, ведение телефонной беседы), учитывая при этом социопсихологические и культурологические особенности деловых партнеров.

Успешность речевого общения зависит от способности организовывать не только свое речевое, но и *неречевое (невербальное)* поведение адекватно задачам и контексту общения, так как исследователи считают, что порядка 90% информации передается с помощью невербальных средств, причем под невербальными средствами мы, помимо жестов, поз, походки, рассматриваем и тон голоса, темп речи, рукопожатия и т. д. Опасность невербальной стороны общения состоит в том, что мы вовлечены в него несознательно и не всегда отдаем себе отчет в том, какую именно информацию передаем. В случае если вербально передаваемая информация не коррелирует с невербальной, нам грозит коммуникативная неудача. Причиной коммуникативных неудач в подавляющем большинстве случаев является неумение понять и интерпретировать смысл сообщения. Она может быть вызвана не только лингвистической неадекватностью (в случае общения с иноязычным партнером), но и неосведомленностью о предыдущей ситуации общения, невладением информацией об особенностях определенной сферы бизнеса, иными, нежели у коммуниканта, знаниями и представлениями о мире, системой ценностей и жизненных установок и пр. Несмотря на то что к особенностям деловой коммуникации можно отнести, скорее, однозначность используемых языковых средств и ясность высказываний, все-таки определенная доля имплицитности ей присуща. Соответственно, важным становится не просто активное использование необходимого набора лексических и грамматических структур, а наличие достаточного объема фоновых историко-культурных знаний, позволяющих верно интерпретировать не только «денотативное», но и «коннотативное» значение высказывания. Так, в сознании американца Флорида не просто один из 50 штатов, расположенный на юге страны, но и место, куда приезжают пенсионеры в конце трудовой жизни и студенты на весенние каникулы, а, например, Айова неизменно ассо-

цируется с просторами, скукой, удаленностью от культурных и интеллектуальных центров и выращиванием кукурузы. Знание социокультурной специфики партнера по коммуникации, особенностей его мышления и профессиональных приоритетов поможет правильно интерпретировать его речевое и неречевое поведение, прогнозировать развитие событий, что жизненно важно в ситуации делового общения, а также быстро выстраивать линию собственного поведения и с успехом реализовывать свои коммуникативные намерения.

Формулирование целей обучения в рамках компетентностного подхода гармонично сочетается с личностной ориентацией образования сегодня, поскольку компетентность (способность) представляет собой личностную категорию в отличие от классической триады ЗУНов (знаний, умений, навыков), находящихся в тесной предметной зависимости от преподаваемой дисциплины. Целью компетентностного подхода, таким образом, становятся не просто знания, умения, навыки, а качества личности, и компетентность трактуется как «комплексный личный ресурс, обеспечивающий возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром в той или иной области и зависящий от необходимых для этого компетенций»⁵. Компетенции (или комплекс компетенций) соответственно выступают в качестве «содержания образования, которое, будучи усвоено учащимися, формирует его компетентность в какой-либо области деятельности»⁶ и представляют собой систему знаний, умений, опыта, которыми должен обладать (или обладает) учащийся в результате обучения. Хотя категории «компетентность» и «компетенция» и являются ключевыми в теории и практике обучения языку, понятийное содержание этих терминов требует значительной доработки, что отмечают практически все исследователи, занимающиеся этим вопросом. Например, Зимняя И. А. рассматривает их в качестве «интегрального социально-личностно-поведенческого фе-

номена», давая понятиям «компетенция/компетентность» достаточно широкую трактовку как «результату образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих»⁷. Более того, ученые на данный момент не только не могут предложить исчерпывающее определение содержания этих понятий, но и веских оснований выделения отдельных компетенций, а также объема входящих в них частей. Очевидно, что подобное положение дел не облегчает и задачу их измерения и оценивания. По мнению Мильруд Р. П., «сложность заключается в том, что количественные измерения компетентности учащихся в овладении иностранным языком затрудняются при оценке коммуникативного поведения и продуктивной деятельности с использованием иностранного языка»⁸, в то время как тестирование и оценки являются обязательными требованиями сегодняшней реальности в преподавании иностранных языков.

Сообразно с разрабатываемым на сегодняшний день компетентностным подходом, с позиций которого будет осуществляться модернизация российского образования, и в связи с переосмыслением не только концепции высшего профессионального образования, но и языкового образования в новых условиях мы признаем формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности в качестве основной цели обучения иностранному языку в вузе. Однако, развивая логику изложенных выше рассуждений, мы считаем естественным и практически ценным выделение **иноязычной культурной грамотности** как ее обязательной составляющей. Иноязычная культурная грамотность [ИКГ] рассматривается нами как часть интегративных понятий «межкультурная компетенция»⁹ и «иноязычная коммуникативная компетенция», которые выступают в качестве компонента содержания указанной цели обучения иностранному языку в вузе в профессиональных целях. Ценность знания культуры изучаемого языка для

адекватного общения с представителями этой культуры подтверждает тот факт, что социокультурные знания выступают не только как конституирующий компонент социокультурной, но и грамматической или лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной компетенций¹⁰. Особенностью ИКГ как составной части перечисленных компетенций, носящих в первую очередь деятельностный характер, можно считать акцентуацию их «знаниевого» аспекта. Однако необходимо оговориться, что здесь речь идет не о возврате к господствовавшему до недавнего времени гностическому подходу, который обеспечивал потребности людей в решении насущных функциональных задач и обеспечивал их необходимыми знаниями: подобная прагматическая концепция не представляется более актуальной по причине того, что игнорирует человека как полноправного участника образовательного процесса. Тем не менее, игнорирование роли знаний и перенос внимания исключительно на необходимые в процессе профессиональной деятельности качества в корне неправильно. На наш взгляд, формирование любого вида компетентностей без знаний невозможно, поскольку знания, представляя собой культурно-исторический опыт, не могут не входить в содержание образования и, тем самым, способствовать социализации личности и усвоения ею культуры. Знания сегодня, в контексте личностно-ориентированного подхода к обучению, утверждавшемуся в последнее десятилетие (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, Б. М. Бим-Бад и другие), выступают в непосредственной связи с субъектом образовательного процесса и рассматриваются как отправная точка или базисный уровень в подготовке специалиста к иноязычному общению в рамках иноязычной культуры. Вместе с тем мы поддерживаем точку зрения О. А. Артемьевой, М. Н. Макеевой и Р. П. Мильруд, считающих, что «знание – это проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отра-

жение человеком, ставшее руководством к действию»¹¹. Иными словами, на первый план выходит не предметное наполнение знаний, а их личностно-развивающий потенциал, что представляется весьма перспективным для практики преподавания иностранных языков в гармонии с процессом обновления целевого, содержательного и технологического аспекта обучения иностранным языкам в высшей профессиональной школе.

Широко известно, что знания не передаются, а усваиваются в личностно-значимой деятельности, *параллельно* с формированием навыков и развитием умений и свойств личности более высокого порядка, поэтому не существует и не может существовать научно обоснованной методики, направленной на социокультурную подготовку специалиста только на уровне его осведомленности о культуре стран(ы) изучаемого языка. Поэтому разработки любых идей по повышению уровня культурной грамотности учащихся на практике выльются в создание учебно-дидактических комплексов, хотя и строящихся вокруг этого понятия, но вместе с тем решающих определенное количество смежных задач.

Содержание ИКГ как предмета обучения иностранному языку представляет собой систему знаний и представлений, а не навыков, умений, способностей или качеств. Успех усвоения знаний измерить и оценить количественно, а именно, выводить в баллах, гораздо менее затруднительно, чем успешность использования иностранного языка в продуктивной деятельности, где необходимо пользоваться, скорее, качественными категориями. При этом измеренным будет и «прирост» знаний, в то время как сформированность любого вида компетенции/компетентности в диахронии представляется едва ли осуществимым. Следует признать, что балловая система является ведущей и, возможно, более естественной для негуманитарных вузов, хотя очевидным представляется необходимость комплексного подхода к оцениванию уровня владения иностранным языком.

Содержательный план понятия ИКГ как предмета обучения иноязычному деловому общению представляет собой сложную и постоянно развивающуюся систему знаний и представлений, а именно:

- экономические знания, присущие предполагаемому партнеру по бизнес-коммуникации, а также знание известных личностей и значительных происходивших и происходящих событиях, владение которыми тем или иным способом влияет на успешность общения как на профессиональном, так и межличностном уровне;

- фоновые (энциклопедические) знания, касающиеся истории, географии, природно-климатического своеобразия, праздников, национальной кухни и т. д. страны изучаемого языка;

- знание о системе ценностей своей и иноязычной культуры и о способах их репрезентации в родном и иностранном языке (особое внимание уделяется знанию афоризмов, идиом, крылатых выражений); понимание отношений эквивалентности и безэквивалентности между единицами изучаемого и родного языка (осведомленность об отсутствии эквивалентов некоторых употребляемых русских (например, «пошлость», «тоска») и, в данном случае, английских (например, «privacy», «community») слов, о лексических единицах, считающихся эквивалентными, но различающихся в культурном компоненте значения, например, «судьба», «друг», «свобода»);

- знакомство с распространенными в иноязычной культуре идеями, представлениями, суждениями, верованиями, убеждениями, традициями, социальными нормами, ценностными ориентациями и формами и способами их манифестации на экстралингвистическом уровне, начиная от государственного устройства и моделей поведения, заканчивая атрибутикой и одеждой;

- знакомство с предметами и ритуалами как материальными проявлениями иноязычной культуры;

- знакомство с символической знаковой системой инокультуры, знание ее икон;

- понимание того, как социальные факторы вкупе с системами ценностей в обеих культурах влияют на выбор лингвистических форм и речеповеденческих стратегий общения, знания о различиях в структурах речевых актов родной и иноязычной культур;

- знания о наличии и начальные сведения о природе этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений, влияющих на процессы общения между представителями различных культур.

Потребность в знаниях, входящих в данный перечень, может быть выражена как эксплицитно, так и имплицитно, что позволит их носителю «читать между строк» и избавит его от необходимости подробно расспрашивать собеседника о причинах коммуникативной неудачи, связанной с элементарной культурной безграмотностью. К тому же, полезно помнить о том, что носители культуры редко могут дать вразумительный ответ на вопросы, касающиеся функционирования и жизненных проявлений собственной культуры, так как процесс ее усвоения носит по большей части бессознательный характер.

Что касается непосредственно деятельности по формированию ИКГ, то, на наш взгляд, ее логично проводить в рамках компетентностного подхода, поскольку именно он наиболее системно отражает основные аспекты процесса модернизации. Однако заметим, что данный подход тесно связан с такими устоявшимися подходами к обучению иностранным языкам, как личностный, деятельностный, коммуникативный, когнитивный, системный и т. д. и их модификациями.

Основными принципами, позволившими нам осуществить выбор форм, приемов и средств, направленных на формирование ИКГ, являются как общедидактические принципы (например, принцип связи теории с практикой, принцип научности и доступности), так и ряд частнодидактических и методических принципов, адаптирован-

ных к конкретным методическим задачам и общедидактической цели:

- Принцип акцентуации культурологического аспекта (термин Н. И. Алмазовой)¹² в процессе обучения иностранному языку в нашем исследовании по определению является одним из ведущих и должен быть реализован на разных уровнях учебного процесса: содержательном, операционном, методическом.

- Принцип коммуникативной направленности обучения. Поскольку язык традиционно рассматривается в первую очередь как инструмент общения, процесс обучения иностранному языку строится в рамках формирования ИКГ и должен отражать процесс речевой коммуникации в различных культурно-обусловленных ситуациях.

- Принцип личностно-деятельностной ориентированности процесса обучения предполагает индивидуализацию обучения и учета индивидуально-психологических особенностей учащихся. Данный принцип, направленный на максимальную реализацию личностного потенциала, возможен лишь в деятельности, а не ее симуляции. Понятие индивидуализации является здесь ключевым и гарантирует создание мотивации и активности учащихся. Вся логика учебного процесса отталкивается от личности учащегося как субъекта учебной деятельности – его опыта, мотивов, состояния эмоциональной сферы, актуальных интересов и потребностей, сформированного иноязычного культурного поля.

- Принцип сознательности или когнитивной направленности. Личностный характер деятельности, как уже было отмечено, приобретает лишь при активном и, что важно, осознанном в ней участии. Соответственно, и знания, в том числе культурно-ориентированные, как показывает когнитивная психология, формируются в ходе осознанной деятельности. Без нее невозможно усвоение когнитивных структур родного и изучаемого языка и проникновение в иноязычную культуру.

- Принцип проблемности предполагает не изучение готовых материалов, предлагающих готовые решения, а обсуждение актуальных жизненных проблем (как правило, в форме дискуссии), ориентированных на культурологическую составляющую информационного блока. Активная интеллектуальная деятельность способствует формированию критического мышления и развитию различных сфер личности обучаемых, тесно связывая данный принцип с последующим.

- Принцип развивающего обучения (в нашем случае культурологически развивающего) вытекает из общей творческой направленности процесса обучения, включения в него студента не только на интеллектуальном уровне, но и личностном уровне. Учащиеся получают возможность выйти за рамки профессионально направленной парадигмы иноязычного образования и перейти на уровень культурно-релевантных знаний, проявляя собственную фантазию, креативность, активность в рамках различных видов учебной деятельности, детерминирующих их развитие.

- Принцип профессиональной направленности предполагает подчинение целей обучения иностранному языку ведущей цели подготовки специалиста и определяет преобладание профессионально ориентированного содержания обучения, тем самым способствуя интеграции профессиональной и языковой подготовки. Для педагога, ориентирующегося на формирование ИКГ, важно выделить культурологически-референтный пласт в общей системе подготовки учащихся.

- Принцип компаративности/контрастивности, являясь частнодидактическим, для нас чрезвычайно важен, поскольку подразумевает обязательную опору на родную культуру, а также учет культурных универсалий¹³, позволяющих избежать ценностных отношений в процессе сопоставления культур, и создает прочный базис для последующего проникновения в них.

- Принцип функциональности и систематичности определяет необходимость соответствия всех аспектов процесса обучения его целям и задачам, а также логику их вхождения в общую систему, что особенно важно при интегрировании культурно-значимых материалов в общую систему профессионально ориентированного иноязычного образования.

- Принцип вариативности относится как к сочетаемости различных форм работы, так и к культурной репрезентативности предлагаемого учебного материала.

- Принцип развития самостоятельности в рамках формирования ИКГ предполагает, что учащиеся могут самостоятельно (автономно, творчески) использовать усвоенные ранее культурологически-значимые знания, навыки и умения в новой ситуации, активно «включаться» в процесс общения в инокультуре, в известной мере планировать и индивидуализировать свою учебную деятельность, что способствует развитию творческих способностей и в целом оптимизирует процесс обучения иностранному языку.

- Принцип положительного эмоционального фона обучения опирается на современные научные представления о роли эмоций в человеческой деятельности, гласящие, что превалирование положительных эмоций благоприятно влияет на (учебную) успешность и что речевое общение должно органично соотноситься с эмоциональным состоянием учащихся. Большое влияние на создание положительного эмоционального фона обучения оказывает личность преподавателя, его отношение к преподаваемому предмету и студентам.

Организация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку с целью формирования ИКГ предполагает следующие формы занятий:

- аудиторные практические занятия под руководством преподавателя;

- самостоятельная работа студентов по заданию преподавателя, в том числе с использованием компьютера, имеющего выход в сеть Интернет;

- индивидуальная самостоятельная работа студента под руководством преподавателя;

- индивидуальные консультации (по мере необходимости).

Отдельно хочется остановиться на использовании сети Интернет в разрабатываемом нами курсе. По нашему мнению, Интернет, к которому сегодня имеет или может получить доступ (в интернет-кафе) практически каждый студент, имеет огромный потенциал, позволяющий использовать его в практике преподавания иностранных языков с различными целями. Несмотря на то что введение интернет-технологий и ресурсов в образовательный процесс предполагает сперва значительные временные затраты со стороны преподавателя, в конечном счете грамотное его использование параллельно с методически выверенным увеличением доли самостоятельной работы студентов обогащает и оптимизирует учебно-познавательную деятельность.

Проведенный анализ используемых в вузах Санкт-Петербурга учебников по Business English позволил нам сделать вывод о бесперспективности их использования в целях формирования ИКГ. Ни российские, ни зарубежные учебники не реализуют принципы компаративности, опоры на родную культуру, сознательности; в большинстве пособий информация культурологического характера представлена фрагментарно и имплицитно. Таким образом, занимаясь по ним, студенты-носители русской культуры не получают возможности понять и принять реалии иноязычной культуры и осознать феномены своей, родной. Данный анализ позволил прийти к заключению о необходимости разработки собственной методики, направленной на формирование ИКГ студентов экономического профиля (в техническом вузе) средствами иностранного языка. Из-за ограниченного количества учебного времени, выделяемого на изучение иностранного языка в техническом вузе, и необходимости следовать заданной программе, система заданий, составленная нами, обладает динамичным характером

и может варьироваться в зависимости от потребностей обучающихся, их начального уровня ИКГ, условий процесса обучения, структуры основного пособия и пр.

В качестве средства диагностики уровня владения ИКГ нами предлагаются тесты ИКГ, составленные по типу multiple choice. Каждый тест состоит из 30 пунктов. Представленные задания можно условно разделить на 3 блока: фактологический, языковой, речеповеденческий. Тесты могут использоваться на начальном, промежуточном и конечном этапе прохождения курса для выявления динамики формирования ИКГ, а также в конце каждой главы как показатель успешности усвоения представленных в ней знаний.

Об успешности предлагаемого подхода, методик и технологий его интеграции в процесс обучения иностранному языку можно судить по результатам эксперимента, проведенного в Санкт-Петербургском

политехническом университете на факультете экономики и менеджмента. Итогом его явилась не только позитивная динамика в формировании ИКГ, но и повышение учебной успешности, низкий показатель уклонения от выполнения учебных заданий, более высокая посещаемость занятий по иностранному языку. Увеличение доли внеаудиторной, самостоятельной работы учащихся, включающей, среди прочего, изучение материалов на иностранном языке из аутентичных источников, способствовало формированию навыков самостоятельного труда и самоорганизации и позволило разнообразить занятия и сделать их более продуктивными. Это, в сочетании с ярко выраженной опорой на имеющиеся социокультурные знания и опыт студентов, привело к повышению включенности учащихся в учебный процесс и, в целом, личной удовлетворенности студентов как процессом, так и результатами учебной деятельности.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Постановление о национальной доктрине образования в Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. [Электронный ресурс] // «Элементы». Москва. <<http://elementy.ru/Library9/Doctrina.htm>> (20.03.07).

² Приказ о Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года от 11.02.2002 № 393 г. Москва [Электронный ресурс] // Образовательный федеральный портал «Российское образование» <http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html> (20.03.07).

³ Сысоев П. В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // ИЯШ. 2004. № 4. С. 15.

⁴ Федорова О. Н. Компетентно-деятельный подход к обучению иностранным языкам в высшей профессиональной школе // Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. СПб.: КАРО, 2005. С. 22.

⁵ Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка // ИЯШ. 2004. № 7. С. 31.

⁶ Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. СПб: «Златоуст», 2000. С. 50.

⁷ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Официальный информационный ресурс РГГУ [сайт]. <<http://www.rsuh.ru/article.html?id=50758>> (20.03.07).

⁸ Мильруд Р. П. Там же. С. 35.

⁹ См.: Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб: КАРО, 2005. С. 210–313.

¹⁰ Елизарова Г. В. О природе социокультурной компетенции // Studia Linguistica. 8. Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. СПб.: Тригон, 1999. С. 274–281.

¹¹ Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева, Р. П. Мильруд. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005. С. 21.

¹² Алмазова Н. И. Философия иноязычного образования в неязыковом вузе на современном этапе // Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей. Вып. 8. СПб: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. С. 14.

¹³ См.: Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. С. 28–41, 238–240.