

точки зрения на основе информации текста газетно-публицистического стиля.

Работа с текстом газетно-публицистического стиля должна включать не только его лексико-грамматический компонент, определение элементов аргументации в нем, но и анализ их модального и диктального плана выражения.

Представляется, что при обучении построению критической аргументации на основе текста газетно-публицистического стиля можно организовывать структуру аргументации и управлять ею и лишь отчасти управлять ее содержанием.

Важно отметить, что несмотря на различные варианты расположения критической аргументации в тексте газетно-публицистического стиля, ее иерархия как струк-

туры элементов, строящих текст и несущих определенный смысл через организацию и предъявление информации, сохраняется. Разрабатывая методику обучения аргументативному общению, в частности решая задачу построения аргументации, считаем важным придерживаться обозначенной исследователями структуры элементов критического мышления и аргументации.

Анализируя элементы аргументации на уровне текста газетно-публицистического стиля, считаем возможным объединять ее однофункциональные элементы, что способствует более четкому представлению структуры аргументации текста газетно-публицистического стиля.

Данные выводы являются важными для организации методики обучения аргументативному общению на основе текста газетно-публицистического стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферов А.В. К теории речевого взаимодействия: речевые единицы языка // Вестн. МГУ. 2001. Сер. 19, № 4. С. 192–201 (Лингвистика и межкультурная коммуникация).
2. Бороздина Г.В. Психология делового общения. Учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2001. 2-е изд. 295 с.
3. Ван-Дейк Т.А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 6. С. 269–337.
4. Ван-Дейк Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 153–212.
5. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978. 71 с.
6. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. Учеб. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1993. 224 с.
7. Колчанский В.Г. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 10–14.
8. Котюк С.В. Полилог в деловом общении // Вестн. МГУ. 2001. Сер. 19, № 3. С. 88–99 (Лингвистика и межкультурная коммуникация).
9. Лазуткина Ф.М. К проблеме описания прагматических механизмов языковой системы // Филологические науки. 1994. № 5–6. С. 56–65.
10. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб. пособие для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1999. 365 с.
11. Наер В.Л. Стиль и текст и стиль текста // Тр. МГПИИЯ им. М. Тореза. 1986. Вып. 263. С. 39–46 (Информативность текста и его компонентов).
12. Паучева Е.В. Прагматические аспекты связности диалога // Изв. Академии наук СССР. Сер. литературы и языка. 1982. Т. 41, № 4. С. 305–312.
13. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии: Учеб. пособие для высш. шк. М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1994. 448 с.
14. Почепцов Г.Г. Молчание как знак // Анализ языковых систем. История логики и методологии науки. Киев, 1986. С. 78–83.
15. Bailenson J. (2001). Contrast Ratio: Shifting burden of proof in informal arguments. *Discourse Processes*, 32 (1), 29–41.
16. Bailenson J., & Rips, L.J. (1996). Informal reasoning and burden of proof. *Applied Cognitive Psychology*, 10, 13–16.
17. Gibbs R. (2001). Authorial Intentions in Text Understanding. *Discourse Processes*, 32 (1), 73 – 80.
18. Knudson R.E. (1994). An analysis of persuasive discourse: Learning how to make a stand // *Discourse Processes*, 18, 211–230.
19. Koller M. (1993). Rebutting accusations: When does it work, when does it fail? *European Journal of Social Psychology*, 23, 373 s.
20. Kuhn D. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15, 287–315.
21. Kurfiss J. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities*. 148 p.
22. Reed J.H., Kromrey J.D. (2001). Teaching critical thinking in a community college history course: Empirical evidence from infusing Paul's model. *College Student Journal*, 35 (2), 201–215.
23. Scholtens A. (1991). Planning in ordinary conversation. *Journal of Pragmatics*, 16, 31–58.

Статья представлена кафедрой методики преподавания иностранных языков Института инженерной педагогики Томского политехнического университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филологии» 15 марта 2004 г.

УДК 373.1.02:372.8

Е.Н. Шулгина

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье раскрывается понятие «поликультурное образование», дается определение «социокультурная компетенция». Выделены компоненты, являющиеся критерием ее сформированности. Показана важность проведения внеклассных мероприятий социокультурного лингвострановедения для организации диалога культур на иностранном языке.

Особая роль в развитии личности и формировании мышления принадлежит языковому фактору. Владение двумя или несколькими языками – залог формирования этнической взаимотерпимости, путь к формированию гражданина, полноценного члена общества. Знание языков, а через них знание культуры разных стран обогащает духовный мир человека, расширяет его кругозор, раскрывает перед ним возможности объемного и разностороннего познания мира.

В «Концепции содержания образования в 12-летней школе» по предмету «Иностранный язык» отмечается: «В настоящее время усиливается социокультурный компонент изучения иностранных языков, повышается роль иностранного языка как источника знания о стране и мире». Именно поэтому сейчас актуальной

является проблема поликультурного образования и воспитания.

Все большее количество преподавателей иностранного языка убеждается на собственном опыте, что для эффективного образовательного процесса одного знания иностранного языка явно недостаточно. Необходимы знания об экономике, политике, праве, социальной сфере, истории, культуре, традициях и быте страны изучаемого языка. Невозможно говорить о совершенном знании иностранного языка без серьезной страноведческой подготовки: ведь язык насыщен страноведческими реалиями – терминами, понятиями, отражающими национальную специфику и активно присутствующими в повседневной жизни той или иной страны. Страноведение и социокультурология призваны способствовать

углубленному изучению иностранного языка через освоение этих реалий – понятий и терминов. Знание национального менталитета помогает лучше понять характер собеседника-иностранца и установить с ним прочные контакты. Таким образом, страноведческие и культурологические знания позволяют выпускнику школы свободно ориентироваться в зарубежной действительности.

Описание задач социокультурного образования может быть осуществлено в термине «социокультурная компетенция», под которой мы понимаем уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях [4, С. 16]. Критерием сформированности социокультурной компетенции являются следующие компоненты:

– лингвострановедческий компонент (лексические единицы с национальной культурной семантикой и умение их применять в ситуациях межкультурного общения);

– социолингвистический компонент (языковые особенности социальных слоёв, представителей разных поколений, полов, общественных групп, диалектов);

– социально-психологический компонент (владение социо- и культурно обусловленными сценариями, национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной культуре);

– культурологический компонент (социокультурный, историко-культурный, этнокультурный фон).

В связи с этим методически оправданным шагом в процессе обучения иностранному языку является выделение социокультурного компонента. Этот компонент, как мы считаем, должен включать знание национальных реалий, важнейших исторических событий, крупнейших деятелей литературы и искусства, науки и техники, национальное видение мира, а также навыки и умения, связанные со стандартными ситуациями, характерными для данной страны.

Мы вводим учащихся в поликультурную среду через поликультурное образование, под которым понимаем приобщение подрастающего поколения к этнической, национальной и мировой культурам, развитие на этой основе планетарного сознания, формирование готовности и умения жить в мире и многонациональной среде.

Обучая английскому языку, формируем интерес к изучению предмета, закрепляем коммуникативно необходимый языковой материал в различных видах речевой деятельности. Всему обучению придаём коммуникативную направленность, т.е. возможность не только изучать грамматические правила, но и знать, где и когда использовать конкретные предложения, в какое время и в какой ситуации.

Важным мотивационным фактором является участие школьников во внеклассной работе по иностранному языку. Особое значение её для учебного предмета «иностранная культура» состоит в том, что она более, чем в других учебных предметах позволяет оценивать важность коммуникативных целей обучения языку, способствует формированию социокультурной компетенции учащихся.

Преследуя те же цели и задачи, что и учебные занятия, внеклассная работа по иностранному языку реализует их с учётом условий и интересов учащихся.

Использование внеклассных мероприятий социокультурного лингвострановедения позволяет реализовать принцип коммуникативной направленности, организовать заинтересованное общение и взаимодействие учащихся на языке, обеспечить диалог культур.

Коммуникативная направленность процесса обучения иностранному языку обуславливает необходимость самых разнообразных видов коммуникации на занятиях, в том числе таких, как общение в процессе игровой деятельности, при разучивании стихов, загадок, песен.

Игра считается одним из наиболее эффективных приёмов обучения иностранным языкам, её используют для снятия монотонности при отработке языкового материала и при активизации речевой деятельности.

Песня является средством обогащения лексического запаса, богатым источником новых слов и выражений. Кроме того, песня способствует дополнительной активизации речи учащихся; сложные языковые структуры в ней усваиваются эффективнее, скорее доходят до сознания и с готовностью воспроизводятся в нужной ситуации.

В английских и американских народных песнях заключён богатый страноведческий материал, представляющий немалый интерес для тех, кто изучает английский язык. Песня знакомит учащихся с историей, фольклором, обычаями, природой страны, воспитывает чувства интернационализма. Песня развивает эстетические чувства и ведёт к более полному раскрытию творческих способностей каждого из обучаемых, что также соответствует основной направленности интенсивного метода обучения – метода раскрытия резервных возможностей личности.

При проведении мероприятий ученики делают сообщения страноведческого характера, используют дополнительную информацию о странах изучаемого языка, деятелях науки и культуры, а также наглядный материал в виде коллажей, фотоальбомов, путеводителей, проспектов. В качестве текста можно использовать как тематические, страноведческие, художественные тексты, так и диалоги (полилоги), стихи, песни, письма, ситуативные клише, интервью, аудиотексты бесед с носителями языка. При подборе текста необходимо учитывать, что он должен быть аутентичным и соответствовать интересам и возрасту учащихся; быть максимально приближенным к естественной ситуации. Материалы по страноведению обязательно дополняются лингвострановедческими комментариями, содержащими информацию о различных сторонах жизни страны и современного языка. Текст является не только основой для пересказа, сколько средством, стимулом, поводом для общения.

Сущность поликультурного образования не только в овладении культурой национальной, российской и общечеловеческой, но и в том, чтобы наши воспитанники осознали себя гражданами России, чувствовали свою принадлежность к сообществу цивилизованных граждан мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В.С. Культура. Диалог культур. Опыт определения // Вопросы философии. 1989 № 6.

2. Красильникова В.С., Чайникова Т.Н. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1994. № 4.
3. Орлова Е.В. Формирование многоязычной личности школьника как открытая дверь в международное образовательное пространство // Педагогическая мастерская. 2003. № 6. С. 4–8
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскорт интернешнл, 1991.
6. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1.
7. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993.
8. Хрипко А.В. Диалог культур в процессе изучения иностранного языка // Здравствуй. 2000. № 1.
9. Шамилова Н.Д. Формирование у школьников культуры межнационального общения в процессе обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1992.

Статья представлена кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 15 марта 2004 г.

УДК 378.02:372.8

П.В. Сысоев

ЗАДАНИЯ НА КУЛЬТУРНУЮ РЕФЛЕКСИЮ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНЫХ КУЛЬТУРОВОЕДЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Работа посвящена проблемному обучению культуре страны изучаемого языка. На основе рассмотрения генезиса типологий проблемных культуроведческих заданий и их вариативности автор разрабатывает типологию проблемных культуроведческих заданий на культурное самоопределение, в основе которой лежит методический принцип культурной рефлексии.

Период конца XX – начала XXI в. характеризуется радикальными изменениями и преобразованиями в мировой системе общего и профессионального языкового образования. В результате учеными был значительно переосмыслен потенциал изучаемого иностранного языка (ИЯ). ИЯ стал восприниматься в качестве одного из важнейших инструментов, направленных на:

1) овладение обучающимися культурой страны изучаемого языка как неотъемлемой части единой мировой культуры;

2) овладение общечеловеческими культурными ценностями;

3) формирование культурного самоопределения личности и общепланетарного мышления [5; 6; 9–15; 17–24].

Реализация вышеуказанных положений на практике стала возможной благодаря внедрению специальных методических принципов обучения культуре: принципа дидактической культуросообразности, принципа диалога культур, принципа доминирования проблемных заданий, принципа билингвального образования, принципа усиления межпредметных связей. Вместе с тем полная реализация данных принципов находится в прямой зависимости от выбранного метода обучения.

На протяжении ряда лет в методике преподавания ИЯ при обучении культуре широко использовался репродуктивный метод. Необходимо отметить, что и в настоящее время он нередко выступает основой при моделировании и составлении некоторых современных учебно-методических комплексов (УМК) по ИЯ и культуроведческих пособий. Его дидактическая сущность заключается в разработке системы культуроведческих заданий на воспроизведение учащимися уже известной культурной информации. На основе данного метода молодое поколение знакомится и формирует определенные представления о культуре страны ИЯ. Однако совершенно очевидно, что чистая репродукция не способна развить творческую деятельность обучающихся посредством изучения ИЯ и культуры.

Высокие требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, а также

необходимость развития интегративных коммуникативно-речевых, социокультурных и стратегических умений обусловили необходимость рассмотрения вопроса проблемного обучения культуре.

Концепция проблемного обучения первоначально была разработана психологами в 70–80-х гг. XX в. в рамках теории развивающего обучения. Понятийное наполнение термина «проблемное обучение» пока еще не получило однозначной интерпретации и продолжает выступать предметом исследования в работах российских и зарубежных ученых (схема 1).

Выделяемые авторами определения и характеристики проблемного обучения не вступают между собой в противоречия, а наоборот, дополняют друг друга, позволяя создать более целостное представление о понятийном наполнении термина.

При внедрении концепции проблемного обучения в методику преподавания иностранных языков исследователям необходимо было учитывать особенности ИЯ как предмета. Этим объясняется конкретизация применительно к ИЯ общего психолого-педагогического термина «деятельность». В частности, изучая вопрос проблемного обучения, опираясь на работы М.И. Махмутова [3], В.В. Сафонова [8–14], авторы разделяют непосредственно «проблемное обучение» на два понятия – «проблемное преподавание» и «проблемное учение».

Проблемное преподавание – это «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» [9. С. 8].

Проблемное учение – это иноязычная деятельность обучающихся, направленная на овладение речевыми навыками, коммуникативно-речевыми умениями и социокультурными знаниями посредством решения проблемных заданий. В методике преподавания ИЯ многие исследователи в той или иной степени обращались к проблеме классификации заданий, в том числе и культуроведческих, предлагая всевозможные типологии (схема 2).