

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет»

На правах рукописи

Лариошин Александр Сергеевич

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМ-
МУНИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

Специальность: 13.00.01 –
общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Юдина
Надежда Петровна

Хабаровск, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. РАЗРАБОТКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА....	18
I.1. Факторы актуализации проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку во второй половине XX века.....	18
I.2. Готовность к межкультурной коммуникации как дидактическая проблема результата обучения иностранному языку в рассматриваемый период.....	26
I.3. Становление и развитие проблемы формирования готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации в дидактических концепциях обучения иностранному языку второй половины XX века.....	44
Выводы по I главе.....	68
ГЛАВА II. ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА..	73
II.1. Оптимизация содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в аспекте формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации в практике отечественных вузов исследуемого периода.....	7
II.2. Опыт организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века в контексте исследуемой проблемы.....	92
II.3. Пути и способы внеучебной деятельности по формированию готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации.....	122

II.4. Актуальность педагогического опыта для поиска решения проблем формирования готовности студента к межкультурной коммуникации.....	137
Выводы по II главе.....	143
Заключение.....	148
ЛИТЕРАТУРА.....	160
Приложение №1.....	181
Приложение №2.....	182
Приложение №3.....	183
Приложение №4.....	184
Приложение №5.....	185
Приложение №6.....	186
Приложение №7.....	187
Приложение №8.....	188
Приложение №9.....	189

Введение

Актуальность темы исследования. Процесс интеграции, разворачивающийся в последние десятилетия во всех сферах человеческой деятельности, вызвал сближение разных культур. Это способствовало появлению пространства, в пределах которого происходит резкий рост международных контактов. Интенсивность общения между представителями разных культур поставила перед субъектами социальных, профессиональных, возрастных групп необходимость формирования особого качества – готовности к межкультурным коммуникациям. В то же время, возникающие сегодня трудности межкультурных контактов усилили важность обозначенной задачи, а принятые на федеральном уровне решения, отраженные в распоряжениях Правительства Российской Федерации (Концепция развития российского образования на период до 2020 г.) и Федеральных образовательных стандартах высшего образования, только подтверждают необходимость формирования готовности к межкультурной коммуникации как личностного и профессионального качества. В них четко указано, что современный специалист (бакалавр, магистр) должен обладать коммуникативной компетенцией, позволяющей эффективно вступать в позитивную межкультурную коммуникацию и использовать изучаемый иностранный язык в различных областях культурной, межкультурной и профессиональной деятельности.

Исследования в этом направлении вели разные ученые, как отечественные, так и зарубежные: О. А. Антонов, С. И. Архангельский, И. Л. Бим, Е. М. Верещагин, Б. Л. Вульфсон, Е. Г. Герман, Н. И. Гез, П. Б. Гуревич, М. А. Данилов, В. В. Захаров, И. Г. Исполатова, К. В. Карпов, Г. А. Ковалев, В. Г. Костомаров, А. Д. Климентенко, В. А. Маслова, И. Т. Огородников, Р. Портер (R. Porter), А. П. Садохин, А. П. Старков, Л. Стефани (L. Stefani), В. Н. Телия, Г. М. Уайзер, С. Ф. Шатилов, И. Р. Федотов, И. Д. Фруммин, Э. Холл (E. Hall) и другие. Эти исследования, носящие аспектный характер, содержат частные ответы на актуальные вопросы современного образования: каким должно быть содержание образования для формирования готовности

студентов к межкультурной коммуникации; какую систему методов и приемов использовать для достижения желаемого результата; как создать необходимое для формирования готовности к межкультурной коммуникации благоприятное образовательное пространство.

Изучение этих работ побудило нас обратиться к педагогическому наследию прошлого, когда закладывались основы междисциплинарного научного знания о формировании у будущих специалистов готовности к межкультурному общению.

Степень разработанности проблемы. Анализ дидактической и методической литературы показал, что при исследовании изучались: способы организации образовательного пространства, повышающего эффективность формирования готовности студента к межкультурной коммуникации (И. В. Алексашенкова, Э. М. Добрускина, И. Д. Фруммин), организация аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык», дополнительно способствующей формированию навыков межкультурного общения (Ю. Н. Власова, Н. И. Гез, М. Гланц, А. А. Козьмина, Л. Г. Куц, З. В. Матукайтес); методы преподавания иностранного языка, параллельно обеспечивающие формирование готовности студентов вступать в межкультурную коммуникацию (В. В. Захаров, Е. Г. Герман, О. А. Антонов, И. Г. Исполатова, И. Р. Федотова); комплекс организационно-педагогических условий формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» (Г. В. Захарова, М. С. Сафина); механизмы межкультурного восприятия в образовательном пространстве (Н. К. Иконникова, М. Б. Крылова); условия формирования кросскультурной грамотности студентов в процессе обучения иностранному языку (В. Г. Рощупкин).

Проблема формирования готовности субъектов образования вступать в межкультурную коммуникацию нашли отражение в работах и зарубежных авторов (М. Беннет, Р. Портер, Л. Самовар, Л. Стефани, Е. Стюарт, Е. Торндайк,

Э. Холл). В их трудах были выявлены особенности каждого элемента процесса межкультурной коммуникации, особенности ее субъектов и пространства.

В отечественной педагогической науке рассматриваемого периода (с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века) накоплен интересный опыт решения схожих проблем. Обзор соответствующих исследований показал, что пик научного интереса к разрабатываемой проблеме пришелся на конец 1990-х годов - начало 2000-х годов. Тогда появились исследования: А. В. Камызиной (межкультурная коммуникация в историко-педагогической науке), Р. Ф. Поляковой (развитие межкультурной коммуникации в образовании - педагогический аспект), А. Я. Данилюка (принцип культурогенеза в образовании), И. С. Бессарабовой (поликультурное образование: историко-педагогический анализ развития); Л. Г. Куц (интернациональное воспитание в отечественной педагогике и образовательной практике 60-х – 80-х годов XX века), М. А. Хайрулдинова (поликультурное образование: история, проблемы и перспективы); И. Е. Шолудченко (принципы поликультурализма в образовании).

Таким образом, изучение результатов дидактического и методического наследия периода с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века и их историко-педагогической рефлексии приводит к выводу, что отечественная педагогика 50 - 90-х гг. XX века обладает исходными положениями и практическим опытом обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету студентов отечественных вузов, что составило предпосылки для решения задачи формирования готовности к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

В то же время, изучение исследований, связанных с проблемой подготовки студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации второй половины XX века, позволило обнаружить ряд **противоречий**:

- между потребностью высшей школы в комплексном решении педагогической проблемы формирования готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении общеобразовательной дисциплине «Иностранный

язык» и ее фрагментарной разработкой в педагогической науке;

- между наличием конструктивного опыта прошлого в аспекте решения проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации и недостаточностью ее осмысления в современной педагогической науке и реализацией в образовательной практике обучения иностранному языку;

- между необходимостью в подготовке специалистов (юристов, менеджеров, экономистов и других), готовых осуществлять свои профессиональные обязанности в поликультурном пространстве, и отсутствием эффективной педагогической системы по их подготовке.

Выявленные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в необходимости изучения конструктивного педагогического опыта второй половины XX века, его анализа в аспекте разработки теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации и оценки его потенциала для современного образования.

Актуальность выявленной проблемы и обозначенные противоречия определили выбор **темы исследования**: «Формирование готовности к межкультурной коммуникации в теории и практике обучения иностранному языку в отечественных вузах второй половины XX века».

Объектом исследования являются: теория и практика обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету студентов отечественных вузов середины 50-х - начала 90-х гг. XX века.

Предметом исследования является: процесс разработки дидактических концепций и опыт их реализации в практике формирования готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации в рассматриваемый период на примере обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету.

Цель исследования: проанализировать общедидактические и частно-дидактические концепции второй половины XX века в аспекте разработки

проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации и представить их как систему педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

В основу исследования положено предположение о том, что в рассматриваемый период сложились объективные условия, которые актуализировали поиск педагогических средств формирования у студентов отечественных вузов готовности к межкультурной коммуникации в практике обучения иностранному языку и их научное обоснование.

Объект, предмет, цель исследования определили следующие **задачи**:

1) выявить объективные факторы, актуализировавшие разработку педагогических представлений, связанных с формированием готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку во второй половине XX века;

2) выявить аксиоматические основания педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку;

3) реконструировать процесс формирования и развития теоретико-педагогических представлений второй половины XX о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку;

4) представить частнодидактический опыт использования реконструируемых теоретико-педагогических представлений в практике обучения иностранному языку в отечественных вузах второй половины XX века;

5) обосновать значимость изученного в диссертационном исследовании педагогического опыта для решения актуальных задач высшей школы.

Хронологические рамки исследования ограничены периодом с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века. Определение хронологических рамок исследования обусловлено ситуативностью общественно-политической жизни страны, которая побудила разработку педагогической

проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации в практике обучения иностранному языку.

Выбор исходного рубежа исследования объясняется тем, что идеи подготовки студентов к межкультурной коммуникации в период сталинского правления подвергались политическому табуированию, замалчиванию, искажению и дискредитации, поэтому подобная проблематика в 30-х гг. XX века – начале 50-х гг. XX века не находила своего внятного выражения в теории и методической практике обучения студентов отечественных вузов иностранному языку, но, тем не менее, она существовала в аморфных, фрагментарных представлениях, как о необходимости развивать у студентов разных умений межкультурного взаимодействия, так и о той конструктивной роли, которая в процессе обучения иностранному языку выполняет контекст межкультурных составляющих. Однако с середины 50-х годов XX века в отечественной педагогике в силу объективных факторов аксиоматика образовательных представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при всей своей аморфности создала благоприятные условия для быстрого развития частнодидактических концепций и освоения зарубежных наработок по решению исследуемой проблемы.

Весь рассматриваемый период имеет внутреннюю хронологию. В своей работе мы опираемся на периодизацию, принятую в гражданской истории (А. И. Вдовин) и истории педагогики (А. И. Пискунов, С. Ф. Егоров, Э. Д. Днепров), и систематизируем педагогический материал по трем этапам: с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века – период «оттепели»; с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века – период «стабилизации»; со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века – период «дестабилизации». Каждый из этапов по-своему важен для разработки педагогических представлений о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации.

Методологическую основу исследования составили:

Работы, посвященные общим вопросам методологии историко-педагогического исследования (М. В. Богуславский [26], С. И. Колташ [92], Г. Б. Корнетов [97], М. А. Лукацкий [130], Л. А. Степашко [180]), которые позволили систематизировать исследуемый материал в соответствии с логикой историко-педагогического исследования.

В процессе исследования нами были использованы следующие группы научных **методов**. Для реконструкции процесса развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку были взяты теоретические методы научного познания: периодизация, классификация, концептуализация, моделирование, обобщение. В целях реконструкции практики формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации использовались следующие эмпирические методы: анализ учебной и методической литературы, интервьюирование, анализ педагогического опыта.

Теоретическую основу исследования составили положения ученых о содержании образования, целях и методах обучения (С. И. Архангельский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Д. О. Лордкипанидзе, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин и другие) и положения из концепции «школа диалога культур», концепции поликультурного образования и деятельностной концепции (В. С. Библер, С. Ю. Курганов, Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Э. П. Шубин), сопряженные с исследуемой нами проблемой; концептуальные положения ученых-психологов в области готовности к деятельности (А. А. Деркач, Л. А. Кандыбович, М. Кордуэлла, Л. Ланге, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, В. Д. Шадриков, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов и другие), лингвистов и культурологов (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. А. Леонтьева, В. А. Маслова, И. С. Нарский, А. П. Садохин, Г. Д. Томахин и другие), позволившие определить аксиоматическую основу реконструируемых педагогических представлений.

Источниковедческую базу исследования составили: дидактические и методологические труды отечественных педагогов 50-х годов XX века - начала 90-х годов XX века (С. И. Архангельский, М. А. Данилов, Б. Н. Есипов, И. Я. Лернер, Д. О. Лордкипанидзе, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин и другие); сборники научных статей, монографии, диссертационные исследования с 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века, посвященные разработке педагогической проблемы межкультурного общения (Г. А. Китайгородская, Б. Э. Корнусова, А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Э. П. Шубин и другие); учебная литература и методические рекомендации (учебно-методические комплексы) по иностранному языку середины 50-х годов XX века – начала 90-х годов XX века ведущих отечественных вузов (Калининградский государственный университет, Ленинградский политехнический институт, Московский государственный университет имени И. В. Ломоносова, Московский государственный педагогический институт, Самаркандский государственный университет, Киевский государственный университет, Киевский государственный педагогический институт, Свердловский медицинский институт, Львовский государственный университет, Одесский государственный университет, Харьковский медицинский институт, Кемеровский государственный институт культуры и другие); интервью с преподавателями-практиками иностранного языка анализируемого временного периода. Методические пособия и рекомендации по организации и проведению учебной и внеучебной деятельности в аспекте формирования навыков межкультурного общения исследуемого временного периода (З. Е. Александрова, Е. И. Альтов, М. Б. Блюмберг, Г. П. Богуславская, Ю. Н. Власова, А. Н. Давыдова, М. И. Зайцев, К. Б. Карпов, Э. Я. Рахи, И. Ф. Турук и другие); современная и специальная справочная литература по философии, методологии и истории науки, истории педагогики, методологии истории педагогики, истории, педагогики, психологии, коммуникативистики, семиотике, теории межкультурной коммуникации; научно-исследовательские материалы из Научного архива РАО; диссертационный фонд Российской государственной библиотеки.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обусловлены методологической обеспеченностью теоретических положений. Диссертационная работа выполнена в контексте современного педагогического знания. Избранные методы проведения анализа соответствуют современной методологии педагогического исследования. Результаты, полученные в ходе исследования, апробированы на ежегодных научных и научно-практических конференциях, семинарах и симпозиумах.

Личный вклад автора в исследование:

1) определены предпосылки для решения педагогической проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в отечественной педагогике второй половины XX века через анализ объективных исторических факторов;

2) выявлено педагогическое содержание понятия «готовность студента к межкультурной коммуникации» как аксиоматического основания теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку;

3) реконструирован педагогический опыт прошлого по решению проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в отечественной дидактике середины 50-х годов XX века – начала 90-х годов XX века.

Научная новизна исследования:

1) представлены общедидактические и частнодидактические концепции второй половины XX века в аспекте формирования навыков межкультурного общения как теоретические основы разработки проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету;

2) раскрыты этапы развития педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации в теории и практике отечественного образования рассматриваемого периода, определены

тенденции и значимость каждого этапа для современной педагогической науки;

3) определена роль передового опыта прошлого по организации учебной и внеучебной деятельности в рамках общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза для формирования у студентов готовности к межкультурной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования связана с тем, что представлена аксиоматика теоретико-педагогических представлений, которая может быть использована для последующих научных разработок в исследуемой области. Для современной педагогической науки определен круг вопросов в аспекте формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации: педагогическое содержание понятия «готовность студента к межкультурной коммуникации»; педагогические способы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

На основании реконструированного и описанного педагогического знания возможно совершенствование современных педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку.

Практическая значимость исследования заключается в направленности его результатов на совершенствование вариативности практики подготовки студентов к общению с носителями культуры изучаемого иностранного языка. Полученные результаты дают возможность для подготовки педагогических кадров, в частности преподавателей иностранного языка, и обогащения учебно-методического комплекса учебной дисциплины «Иностранный язык» с использованием конструктивного опыта прошлого в аспекте формирования готовности студентов к межкультурным коммуникациям, в том числе на изучаемом иностранном языке.

Апробация результатов исследования осуществлялись на: ежегодных научных конференциях Дальневосточного государственного гуманитарного университета (с 2011); семинаре школы-конференции молодых ученых Хабаровского края (Хабаровск, 2011); в выступлениях на научных и аспирантских семинарах кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета; на XV краевом конкурсе молодых ученых и аспирантов (Хабаровск, 2013); на 25 международной научно-практической конференции для студентов, аспирантов и молодых ученых (Москва, 2014); на Восьмой национальной научной конференции (Москва, 2012); на Шестой сессии Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара (Хабаровск, 2012); на Седьмой сессии Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара (Хабаровск, 2013); на Восьмой сессии Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара «Прогностический потенциал исследований в сфере образования: методологический анализ» (Хабаровск, 2014); на Всероссийской научно-методической конференции с международным участием «Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза» (Хабаровск, 2015-2016); на научно-методическом семинаре «Актуальные проблемы современного высшего образования: от общего к частному» (Хабаровск, 2016); на научно-методическом семинаре «Научно-методическое совершенствование преподавания лингвистических дисциплин в неязыковых вузах (Хабаровск, 2016).

Путем публикации результатов диссертационного исследования в научных и научно-практических журналах: «Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте» (Хабаровск, 2011-2013); «Историко-педагогическое знание в начале третьего тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики» (Москва, 2012); «Понятийно-терминологический аппарат отечественной педагогики в контексте культурно-исторического подхода» (Хабаровск, 2013); «Молодые ученые – Хабаровскому краю» (Хабаровск, 2013); «Управление современной школой» (Москва,

2013); «Формирование новых концепций научных исследований психологии и педагогики» (Москва, 2014); «Историко-педагогический поиск» (Рязань, 2014); «Власть и управление на востоке России» (Хабаровск, 2014-2015); «Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза» (Хабаровск, 2016); «The scientific heritage» (Будапешт, 2016).

Положения, выносимые на защиту:

1. Факторы, определившие во второй половине XX века актуальность разработки педагогической проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, носили как внешний по отношению к образованию характер, так и внутренний – образовательный. На всех трех этапах действовали одни и те же группы объективных факторов (развитие политических связей между разными странами, рост межкультурных контактов), которые в разные исторические периоды наполнялись казуальным содержанием.

- с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века - развитие политических и экономических международных связей, повышающие значимость изучения иностранного языка; проведение VI Всемирного Фестиваля молодёжи и студентов в Москве;
- с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века – дальнейшее развитие политических связей и периодические перемирия в холодной войне, меняющие характер культурного взаимодействия между народами; проведение XII Всемирного фестиваля молодежи и студентов и Игры XXII Олимпиады в Москве (Таллине, Киеве, Ленинграде, Минске);
- со второй половины 80-х годов XX века до начала 90 годов XX века - реформирование социальных и политических структур; курс на улучшение взаимоотношений со странами Западной Европы и США.

Социально-политические особенности каждого этапа последовательно оказывали влияние на образование. Это влияние выражено в постепенном росте научного интереса среди педагогов к проблеме межкультурного общения и повышением требований к преподаванию иностранного языка в отечественных вузах.

2. Аксиоматическую базу для формирования и развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку составили следующие положения, интерес к которым рос среди педагогов параллельно с актуализацией исследуемой педагогической проблемы:

- познание культуры способствует изучению соответствующего языка;
- готовность к межкультурной коммуникации – это обретаемое качество, предрасположенность субъекта к общению с представителями другой культуры, другого этноса и мировоззрения с определенной сочетаемостью стимулов и реакций, внутренних и внешних особенностей.

Эти положения помогли дидактам второй половины XX века взглянуть на цель обучения иностранному языку с другого ракурса и стали определять ее дополнительное содержание или дополнительный эффект от ее реализации в вузе.

3. В процессе формирования и развития теоретико-педагогических представлений о проблеме формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в отечественной дидактике второй половины XX века происходила поэтапная взаимоинтеграция общедидактического и частнометодического знания. В результате определялись теоретические положения, образующие систему взаимосвязанных научных представлений об исследуемой проблеме. Эти представления таковы: представления о цели обучения иностранному языку, представления о содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык», представления о методах и приемах обучения иностранному языку в отечественном вузе.

На каждом этапе происходило расширение цели освоения общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» и наполнение ее содержания дополнительными знаниями, имеющими в основном культурологический характер и способствующими повышению эффективности овладения студентами навыками говорения на иностранном языке, а также параллельному формированию у них готовности вступать в позитивную межкультурную коммуникацию с представителями изучаемого иностранного языка. Для усвоения этих знаний последовательно предлагались новые методы и приемы обучения.

4. Практика обучения студентов отечественных вузов иностранному языку и параллельной их подготовки к позитивному межкультурному общению во второй половине XX века была стереотипной и не во всем следовала за развитием отечественной педагогической мысли в аспекте исследуемой проблемы.

5. Анализируемый педагогический опыт послужил основой для последующих научных поисков в аспекте решения педагогической проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку и позволил расширить круг вопросов для современных ученых. Это вопросы направленности новых методов и приемов обучения иностранному языку на параллельное формирование у студентов готовности к межкультурной коммуникации и вопросы необходимости расширения учебной дисциплины «Иностранный язык» новым содержанием (умениями, навыками, знаниями и ценностными ориентирами), способствующим лучшему освоению предметной области и параллельному формированию навыков межкультурного общения.

Структура диссертационного исследования соответствует логике педагогического исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (220 наименований) и приложения. Основное содержание изложено на 180 страницах, иллюстрировано 9 таблицами и 4 рисунками.

ГЛАВА I. РАЗРАБОТКА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

I. 1. Факторы актуализации проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку во второй половине XX века

Задача раздела заключается в выявлении объективных факторов, актуализировавших разработку педагогических представлений, связанных с формированием готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку во второй половине XX века. Необходимость в их анализе определена избранными нами методологическими подходами: культурно-историческим и цивилизационным, – которые предполагают, что любое педагогическое явление проявляется в контексте социальных, культурных, политических связей [202].

В решении поставленной задачи мы исходили из менталитетно значимых аспектов изменений в сознании людей, обусловленных партийно-административными преобразованиями стилистики курса управления страной. После избрания Н. С. Хрущёва в общественном сознании стали возрождаться такие ценности, как стремление решать конфликты мирным (вербальным, коммуникативным) путем, бережное отношение к человеческой жизни, к свободе и равенству во всех их проявлениях. Этому, в свою очередь, способствовало усиление международных контактов (VI Всемирный фестиваль молодежи и студентов 1957 года), несмотря на перманентно-волнообразное усиление противостояния «Восток – Запад», связанное с идеологическим и политическим противостояниями стран социалистического и империалистического лагерей.

Весь исследуемый период мы делим на три этапа в соответствии с общепринятой периодизацией [29]: 1) с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века – период «оттепели»; 2) с середины 60-х годов XX

века до середины 80-х годов XX века – период «стабилизации»; 3) со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века – период «дестабилизации», – и прослеживаем формирование и развитие педагогических представлений, связанных с проблемой формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах.

Первый этап – с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века – начальный в процессе решения обозначенной нами проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. В это время мир был поделен на два лагеря, лидерами которых были США и Западная Европа, и СССР. Отношения между ними были напряженными, так как социалистическая идеология представляла серьезную угрозу привычному порядку (война во Вьетнаме (1961 - 1975 гг.), Кубинская революция (1953 - 1959 гг.), Карибский кризис).

На территории СССР этот период получил образное название «оттепель». Он характерен относительным смягчением политического режима в СССР: осуждение культа личности Сталина на XX съезде КПСС (14 – 15 февраля 1956 г.), начало реабилитации жертв репрессий сталинского режима, ликвидация системы ГУЛАГа, а также восстановлением национальной автономии народов Северного Кавказа — чеченцев, балкарцев, калмыков, ингушей и карачаевцев. В его рамках была предпринята попытка «демократизации» советского общества на основании решений XX съезда КПСС. Впервые были опубликованы произведения И. А. Бунина. На прилавках книжных магазинов появились произведения М. М. Зощенко, С. А. Есенина, А. И. Солженицына, стали издаваться переводы западных писателей. В то же время смягчение идеологического режима было относительным и контролировалось КПСС. Проявления некоторых западных идей порицалось и подвергалось преследованиям [29]. Другим важным для нашего исследования событием этапа, имевшее колоссальное социально-культурное значение, стал прошедший в 1957

году в Москве двухнедельный VI Всемирный фестиваль молодёжи и студентов. В фестивале приняли участие свыше 34 тысяч человек из 131 стран мира.

Названные политические и социально-культурные события послужили катализатором для значительного роста производства, что привело к осязаемой нехватке рабочей силы. В результате появилась необходимость в реформировании отечественной образовательной системы. Основанная на незыблемом с 20-х годов принципе политехнизма, она оказалась «оторванной от практики социалистического строительства» [59], так как не была способна подготовить специалистов и рабочих для индустрии того времени. Социалистическое государство всеми силами пыталось заполнить пробелы нехватки специалистов новыми квалифицированными кадрами. В 1958 году был принят закон «Об укреплении связи образования с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [150]. Согласно ему, в стране вводилось всеобщее восьмилетнее обязательное образование. Срок обучения в полной средней школе был увеличен до одиннадцати лет, где одиннадцатый класс был профориентированным на одну из регионально необходимых для государства рабочих специальностей с обязательной производственной подготовкой.

Помимо расширения сроков обучения увеличилась роль преподавания иностранных языков в школах и вузах. Об этом свидетельствует Постановление № 468 от 27.05.1961 г. «Об улучшении изучения иностранных языков» (с последующими изменениями и дополнениями) [148]. В постановлении говорилось, что в условиях значительного расширения международных и межкультурных связей СССР (как за рубежом, так и в стране) знание иностранных языков приобрело особо острое значение. Государство поставило перед студентами и преподавателями задачу - практическое овладение иностранными языками, а также обязало профессорско-преподавательский состав пройти специальные курсы повышения квалификации, усилить педагогическую практику студентов с целью совершенствования навыков межкультурного общения и улучшить учебно-методический комплекс [148].

Нехватка в профессиональных кадрах и специалистах, владеющих иностранным языком, определила неудовлетворенность образовательной практикой - назревал кризис образования. Определенным политическим шагом по выходу из кризиса, имевшим социальное значение, стало постановление Совета Министров СССР от 5.02.1960 г. и учреждение Университета дружбы народов (Патриса Лумумбы), как ответ на требование оказать культурную помощь получившим свободу от колониальной зависимости странам на рубеже 1950 - 1960-х годов. Перед университетом ставилась задача - подготовить высококвалифицированных кадров по политехническому профилю, владеющих иностранным языком и воспитанных в духе дружбы между народами, для стран Африки, Азии и Латинской Америки. [160]

Как видно из вышесказанного, на первом этапе выявилась необходимость обеспечивать межкультурную коммуникацию специалистов в условиях политического и идеологического противостояния государств, и как следствие этого – попытка реформирования образования, в частности преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык».

Обзор источников в период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века [29; 38; 60] показал, что к объективным факторам второго этапа относились изменения в отношениях между враждующими странами на мировой политической арене: были заключены американо-советские договоры об ограничении стратегических наступательных вооружений (Договор ПРО и ОСВ-1 от 26.05.1972 г. [38]). Наблюдался резкий рост качества жизни на территории СССР, строительство городов, заводов, дворцов культуры; учреждались вузы, открывались школы и больницы. СССР вышел на передовые позиции в развитии авиации, военной промышленности, освоении космоса, атомной энергетики, фундаментальных и прикладных наук [29; 110]. В Москве прошли XXII Олимпийские игры (1980 г.), а также XII Всемирный фестиваль молодежи и студентов (1985 г.), в котором приняли участие около 26000 человек из 157 стран мира.

В это время происходили изменения в образовании. В 60 - 70-х гг. XX века некоторые институты реорганизовывались в университеты, однако изменения носили преимущественно формальный характер и не сопровождались качественными изменениями в содержании образования (Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров [60]). Такая девальвация университетского образования привела к размытию образа «образованного человека».

В то же время складывались обстоятельства, благоприятные для решения проблемы формирования готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Одно из них мы видим в усилиях государства, направленных на улучшение общего состояния высшего образования. Прежде всего, происходила дифференциация университетов на технические, лингвистические, гуманитарные [156]. Появление лингвистических университетов способствовало созданию образцов для улучшения обучения иностранного языка как общеобразовательного предмета во всех остальных вузах страны.

Одновременно с изменениями, инициированными Правительством СССР, менялась практика дополнительной – внешкольной, вневузовской – деятельности по овладению иностранным языком в целом и развитию навыков межкультурного общения в частности, о чем более подробно мы будем говорить во второй главе нашего исследования.

Реформирование отечественного образования под давлением социальных и политических реалий того времени привело к определенным сдвигам в общественном сознании. В силу многонациональности советского общества образовательное пространство отечественных учебных заведений, в частности вузов, становилось поликультурным [51]. В общественном сознании того времени возродился интерес к проблематике толкования понятия «человек культурный». Так В. М. Розин утверждал, что «цель образования – воспитать полноценную всесторонне развитую творческую личность, человека знающего, телесного, духовного, социального и, безусловно, культурного.» [164]. По

М. М. Бахтину, культура лежит и осознает саму себя только на границах. Процесс познания культуры (как своей, так и иной) возможен только при взаимодействии, диалоге разных культур, через который становятся отличимыми и ясными для понимания особенности и основания родной культуры [17; 110, с.106]. По некоторым представлениям, образованный человек будет являться культурным тогда, когда начнет понимать (и одновременно с этим принимать) иные культурные ценности и позиции. Понимание и принятие культурных ценностей помогает выработать терпимость, умение пойти на компромисс с иной культурой (с носителем иной культуры), что является основой для формирования готовности к межкультурному общению. И так как, согласно Эдварду Т. Холлу, понимание культуры неразрывно связано с изучением соответствующего иностранного языка [209; 210], следовательно, для формирования навыков межкультурного общения изучение соответствующего иностранного языка играет важную роль.

В рамках разработки представлений о понятии «человек культурный» особое место занимает выражение «диалог культур», обладающее глубокими смыслами. Оно свидетельствует о появлении интереса среди преподавателей иностранного языка к диалоговому подходу. Диалоговый подход к культуре имел огромный практический потенциал со своими позитивными и негативными особенностями. В его рамках разные мировоззренческие системы не отвергаются как нечто чуждое, а сосуществуют и взаимодействуют как старое и новое для создания общего качества (ценности).

Названные выше социальные, политические и культурные изменения стали основанием для развития педагогических интересов к проблеме формирования готовности субъектов образования к межкультурной коммуникации и вследствие этого - новых частных методических интересов к преподаванию иностранного языка.

Итак, мы охарактеризовали объективные факторы второго этапа, определившие постепенное нарастание интереса к педагогической проблеме фор-

мирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Назовем их: позитивные изменения в отношениях между враждующими странами на мировой политической арене; резкий рост качества жизни на территории СССР; улучшение качества преподавания иностранных языков в вузах; создание лингвистических университетов. В силу многонациональности советского общества образовательное пространство отечественных учебных заведений становилось все более поликультурным, из-за чего происходило постепенное переосмысление принципа культуросообразности и актуализация диалогового подхода в образовании. Все это привело к определенным сдвигам в общественном сознании. В его недрах стали разрабатываться представления о понятии «человек культурный», которое легло в аксиологическую основу идеала образованного человека. В результате стали зарождаться частные дидактические концепции (новаторская педагогика), которые ставили перед образованием дополнительную цель – подготовить личность к жизни в поликультурном обществе, быть готовым к межкультурным контактам. Названные выше объективные факторы являются следствием факторов первого этапа и отражают попытку решения актуальной на тот момент проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации.

Третий этап, длившийся со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века, известен как период «дестабилизации». В 1987 году на январском пленуме ЦК КПСС трехэтапная перестройка была впервые объявлена новым направлением развития государства, хотя фактически она началась в 1985 году с момента избрания М. С. Горбачева [29]. Ее начало характеризовалось признанием недостатков существовавшей политико-экономической системы СССР и попытками исправить их крупными кампаниями административного характера, которым в дальнейшем присвоен общий термин «ускорение». В экономике начинают активно создаваться совместные

предприятия с зарубежными компаниями. В международной политике основной доктриной становится «Новое мышление» - курс на отказ от классового подхода в дипломатии и улучшение отношений с Западом. [29]

В этот период руководство страны предоставило народу колоссальную по советским меркам свободу, тем самым способствовало падению «железного занавеса». В итоге – в 1989 г. наблюдается резкая дестабилизация политической обстановки в стране, начинается противостояние действующего режима и новых политических сил, возникших в итоге демократизации общества. Достигает своего апогея экономический кризис и хронический дефицит продовольственного товара. Как следствие - в стране начинает нарастать общая социальная неустойчивость: ухудшается экономическое положение, появляются сепаратистские настроения на национальных окраинах. Названные социально-политические факторы оказывали влияние на образование и порождали схожие внутривоспитательские факторы, которые еще сильнее актуализировали необходимость в разработке педагогической проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Решение этой проблемы возлагалось на педагогическую науку, в рамках которой должны были разрабатываться теоретико-педагогические представления о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку под давлением рассмотренных выше факторов, образовавших социальный и государственный заказы.

Итак, мы назвали объективные факторы, актуализировавшие рост интереса к проблеме формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Их действие позволило выделить три этапа: с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века; с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века; со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века. Имевшие место события систематизированы нами в таблице №1 (см. приложение №1).

На первом этапе, из-за ухудшения взаимоотношения СССР с США и Западной Европой, возникает социально-культурная проблема формирования готовности к межкультурной коммуникации и вытекающая из нее педагогическая проблема формирования готовности студента к межкультурной коммуникации. В попытках ее решения ужесточаются требования к преподаванию иностранных языков.

На втором этапе растет педагогический интерес к проблеме формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, в результате формируются частные дидактические концепции в аспекте решения проблем межкультурного общения у субъектов образования.

Третий этап является следствием первых двух. Он обусловлен реформированием социальных и политических структур под давлением социально-культурных особенностей времени, что еще сильнее актуализировало необходимость в разработке педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

I. 2. Готовность к межкультурной коммуникации как дидактическая проблема результата обучения иностранному языку в рассматриваемый период

В силу того, что научные представления о готовности к межкультурной коммуникации характеризуются сложностью и комплексностью содержания, так как они складывались в разных областях гуманитарного знания, мы видим необходимость в выявлении их аксиоматических оснований через поэтапный анализ научных представлений того времени о коммуникации, межкультурной коммуникации и готовности к деятельности.

Отдельные прикладные аспекты, как и сама проблема формирования готовности к межкультурной коммуникации при обучении иностранному

языку, интерес к которым в XXI веке среди отечественных исследователей, администраторов и практиков образования получили широкое распространение (во многом подкрепленное участием Российской Федерации в так называемом «Болонском процессе»), перекликающееся со вниманием к этой проблеме у американских ученых [126]. Обращаясь к американским исследованиям (Silent language (Немой язык) 1956 г. [209], The Hidden Dimension (Спрятанное Измерение) 1966 г. [210], The Structure and Function of Communication in Society (Структура и функции коммуникации в обществе) 1971 г. [214] и другие [212; 217]), мы определим параллельное для отечественных исследований направление разработки обозначенных выше понятий и представлений. Коротко представим обзор выводов, к которым пришли американские ученые.

Начало разработки проблем формирования готовности к межкультурной коммуникации положил принятый Правительством США в 1946 году Акт о службе за границей. После этого был создан специальный институт The Foreign Service Institute (Институт иностранных дел), который возглавил Эдвард Т. Холл. Перед институтом была поставлена задача – теоретическая разработка вопросов взаимоотношения между различными культурами и программы тренинга специалистов в области межкультурного общения для работы с иностранцами на территории страны и за границей. Для решения задачи были приглашены ученые разных научных областей (психология, социология, коммуникативистика и лингвистика), такие как: М. Мид, Р. Бенедикт, Д. Горер, У. Ла Барр и другие [115; 126].

Основные работы Института изложены в опубликованной Эдвардом Т. Холлом книге «Silent language» (Немой язык) 1956 г, ставшие импульсом для развития теории межкультурной коммуникации в ведущих институтах мира. Главным выводом стал тезис о том, что каждая культура формирует свою уникальную систему ценностей, приоритетов, моделей поведения и поэтому ее описание, интерпретация и оценка должны осуществляться с позиции культурного релятивизма [115, с.45].

Выработанная учеными Института иностранных дел теоретическая

база позволила к 1970-ым годам предпринять первые действия по внедрению знаний из области теории межкультурной коммуникации в образование. Первые курсы по теории межкультурной коммуникации стали преподаваться в вузах после выхода в печать книги Л. А. Самовара и Р. Е. Портера «Intercultural Communication: A Reader» (Межкультурная коммуникация: учебное пособие) в 1972 году [217]. Из этого следует, что к 1970-ым годам наметился перенос акцента с узкометодических интересов (например: подготовить предпринимателя эффективно работать за границей) на проблемы человека, живущего в поликультурных условиях.

Итак, первыми положениями, определившими направление на разработку проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, были положения аксиологического характера: каждая культура – это уникальная система ценностей, приоритетов и моделей поведения; описание, интерпретация и оценка культуры должны осуществляться с позиции культурного релятивизма; понимание и принятие ценностей представителями разных культур способствует формированию готовности к межкультурной коммуникации.

Второе направление американских исследований, важное для настоящей работы, было связано с разработкой научных представлений о процессе коммуникации. Американские ученые рассматривали коммуникацию как процесс передачи информации, идей, эмоций и навыков посредством символов и знаков [117, с.22]. Этот процесс конструировался Г. Д. Лассуэллем на постулатах бихевиористского подхода в 1949 году [214]. Согласно названному подходу, в модель процесса коммуникации включены пять элементов: коммуникатор (источник), сообщение, канал, аудитория (реципиент) и эффективность. На схеме это выглядит так: (см. рисунок №1).

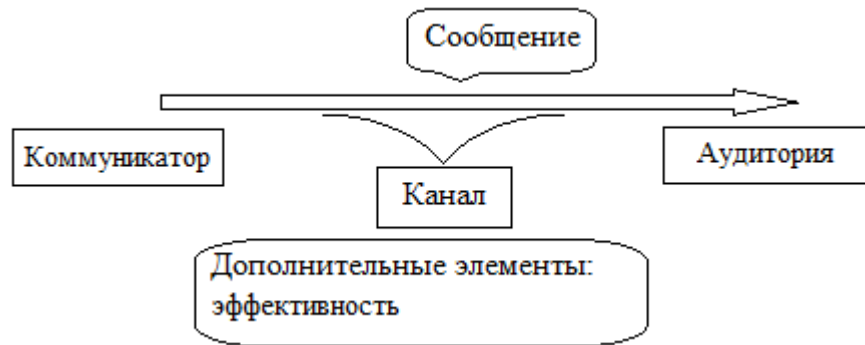


Рис. №1. «Модель процесса коммуникации Г. Д. Лассуэлла»

Из модели видно, что коммуникация рассматривалась как прямое воздействие коммуникатора на аудиторию, которая выступает в качестве объекта, воспринимающего информацию. В такой трактовке не учитывалось, что процесс коммуникации достаточно гибкий в силу активности аудитории как равноправного субъекта коммуникативной деятельности. Этот пробел был устранен в исследованиях Т. Ньюкомба, который, опираясь на подход Г. Д. Лассуэлла, предложил в 1953 году рассмотреть коммуникацию через интеракцию, в которой участник одного коммуникативного процесса может выступать и как источник, и как реципиент (то есть два субъекта) [214]. Также в названной модели процесс коммуникации был расширен через ряд дополнительных элементов: условия передачи сообщения, код (см. рисунок №2).



Рис. №2. «Модель процесса коммуникации Т. Ньюкомба»

Таким образом, к 1961 году американскими учеными были разработаны

теоретические положения, которые представляли базу для поисков отечественных исследователей в области проблемы взаимоотношения представителей разных культур и легли в аксиоматическую основу для разработки отечественных частных дидактических концепций второй половины XX века. Назовём основные положения:

- 1) коммуникация – это двусторонний процесс передачи информации, идей, эмоций и навыков посредством символов и знаков между двумя и более субъектами коммуникации, который состоит из пяти основных и дополнительных взаимосвязанных элементов: коммуникатор (источник), сообщение, канал, аудитория (реципиент), код, условия и эффективность (см. рисунки №1, №2);
- 2) готовность к коммуникации между носителями разных культур может быть выработана через понимание и принятие ценностей иной культуры;
- 3) язык и культура имеют тесную взаимосвязь; понимание и принятие культурных ценностей неразрывно связано с изучением соответствующего иностранного языка.

Направление работы отечественных исследователей в основном совпадало с американскими [126], что позволяет нам проследить процесс разработки отечественными учеными представлений о межкультурной коммуникации.

В силу социальных изменений, формирования социального и государственного заказов, к началу 70-х годов XX века активно проводились отечественные научные исследования в области теории межкультурной коммуникации. Инициаторами в разработке проблемы взаимопонимания культур и их представителей стали преподаватели иностранных языков отечественных вузов, психологи, социологи и лингвисты [126]. Обзор их работ показал, что углубленные работы шли по трем исследовательским направлениям:

1. Лингвострановедческая. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Г. Д. Томахин и другие. Лингвострановедческая область занималась общими

исследованиями, которые отражаются во взаимодействии языка и культуры.

2. Этнолингвистическая. А. С. Герд, М. М. Копыленко, В. В. Красных, Н. И. Толстой и другие. В отличие от лингвострановедческой области, данная область тесно связана с социологией и психологией и изучает язык в аспекте его соотношения с этносом.

3. Лингвокультурологическая. Ю. Д. Апресян, С. А. Арутюнов, Н. Д. Арютинова, Г. И. Богин, В. В. Воробьев, В. З. Демьянков, А. А. Залевская, В. В. Знаков, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, В. П. Конецкая, А. А. Леонтьева, В. А. Маслова, К. Ф. Седов, Б. А. Серебренников, В. Н. Телия, А. А. Уфимцев, В. И. Хайруллин, А. Д. Швайцер, А. Д. Шмелев и другие. Область посвящена взаимодействию отдельно взятого языка и его культуры. [126]

Названные области дополняли друг друга и нарабатывали теоретическую базу для разработки проблемы взаимоотношения различных культур во всех социальных процессах, включая педагогический. В их рамках разрабатывались представления о процессе коммуникации, о кросскультурной коммуникации, о межэтнической коммуникации и межкультурной коммуникации. Рассмотрим их более подробно.

В отечественной науке процесс коммуникации конструировался на постулатах интеракционистского подхода Т. Ньюкомба [216] 1952 года (см. рисунок №2). Предложенная им модель процесса коммуникации стала общепризнанной для всего отечественного научного сообщества, так как указывала основные и дополнительные элементы коммуникации [126]. Дополнительные элементы (внутренние и внешние особенности процесса, эффективность канала, код сообщения, язык и другие), согласно А. П. Садохину, особенно тонко чувствуются в коммуникации между представителями разных культур, ведь это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте [167].

Разработка представлений о межкультурной коммуникации, кросскультурной коммуникации и межэтнической коммуникации в отечественной

науке к началу 70-х годов XX века базировалась на заимствованных, адаптированных и культивированных положениях американских исследований [126]. Их интерес для отечественной науки обусловлен рядом взаимосвязанных факторов, возникших под давлением исторических особенностей того времени (см. в разделе 1.1.).

Одновременное появление вышеназванных трех понятий («межкультурная коммуникация», «кросскультурная коммуникация», «межэтническая коммуникация») объясняется отечественными учеными рядом причин.

Во-первых, формирование интереса к теории межкультурной коммуникации в отечественной науке происходило очень интенсивно в силу ее острой прикладной необходимости, как ответ особенностям рассматриваемого периода. Из-за этого многие синонимичные понятия выдвигались одновременно в трудах разных ученых (научных школ).

Во-вторых, основа отечественной теории межкультурной коммуникации была собрана из разных источников (американские научные разработки и отечественные исследования в области взаимоотношения культур), в которых использовались разные понятия с синонимичными значениями.

Одновременное появление этих трех понятий ко второму этапу создает необходимость в их анализе для определения их конкретного значения. Для этого мы обратимся к трудам И. С. Нарского, проанализировавшего в конце 60-ых годов XX века работу американских ученых С. К. Огдена и И. А. Ричардса в области значения и толкования понятий «Значение значения: Исследование влияния языка на мышление и научный символизм».

Согласно И. С. Нарскому, несмотря на тождественность денотативных значений вышеназванных терминов, они различны в своих коннотативных значениях. Этот тезис базируется на заимствованном отечественными учеными из американской науки в 60-ых годах XX века положении о триединстве понятия – «Семантический треугольник». Суть этого положения заключается во взаимосвязи трех логико-лингвистических категорий, которые в своем сочета-

нии дают истинное комплексное значение слова: денотат (данный в ощущениях объект реальной действительности), концепт (мысленный образ, возникающий в сознании об объекте), и термин (наименование объекта) [175]. Любые изменения даже в одной логико-лингвистической категории приводят к изменению значения термина, поэтому актуально просмотреть все грани предложенных выше понятий через призму «Семантического треугольника».

Исследовав материалы лингвистических словарей [15; 117, с.23; 151] и идею «Семантического треугольника», мы составили семантические модели разрабатываемых в отечественной науке того периода понятий (см. рисунок №3).

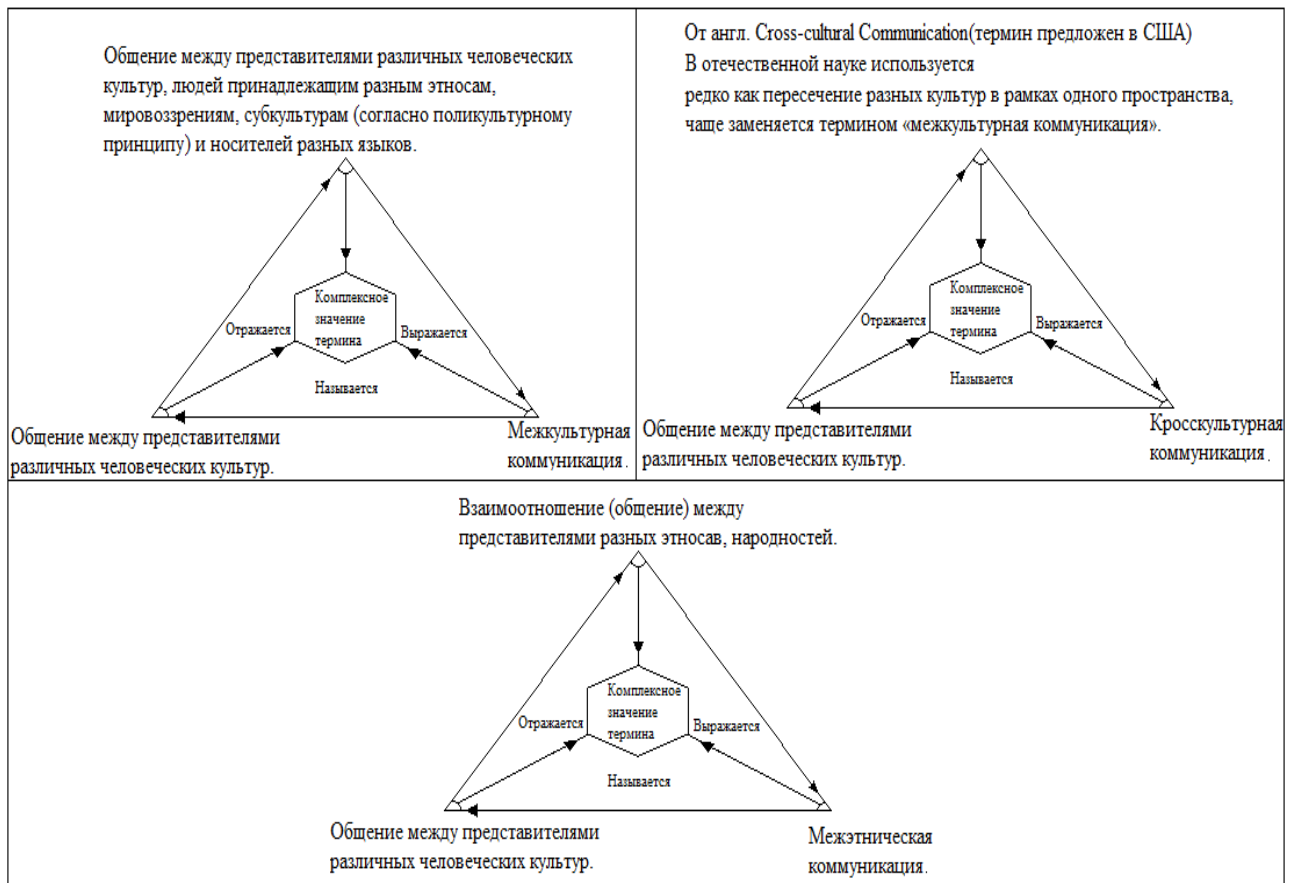


Рис. №3. «Соотношение семантических моделей понятий межкультурная, кросскультурная и межэтническая коммуникация»

Из рисунка №3 видно, что основное значение (денотативная логико-лингвистическая категория) всех трех вышеназванных понятий было тождественно. Это приводит к выводу, что термины использовались для обозначения общения между представителями разных человеческих культур, так как план выражения данных понятий был схож. В то же время, в силу разницы плана содержания, они имели контекстуальные различия. Понятие «межэтническая коммуникация» использовалось для обозначения взаимоотношения между представителями разных этносов. Понятие «кросскультурная коммуникация» – для обозначения столкновения культур в одном определенном пространстве. Понятие «межкультурная коммуникация» – для общения между представителями различных человеческих культур, людей, принадлежащим разным этносам, мировоззрениям, субкультурам, согласно поликультурному принципу, и носителей разных языков. Иными словами, понятия «кросскультурная коммуникация» и «межэтническая коммуникация» имели более узкое значение и использовались специализированно, нежели понятие «межкультурная коммуникация», имевшее общее значение. Модель межкультурной коммуникации мы отразили на следующей схеме (см. рисунок №4) [117, с.27]:



Рис. №4. «Модель процесса межкультурной коммуникации»

Итак, проведенный нами анализ показал, что к 70-м годам XX века в отечественной науке активно рос интерес к разработке представлений о проблематике межкультурной коммуникации, что вызвано объективными факторами второго этапа, указанными нами в разделе 1.1. В это время разрабатывался ряд представлений и понятий, близких по содержанию: «межкультурная коммуникация», «кросскультурная коммуникация» и «межэтническая коммуникация». В ряду приведенных понятий доминирующим было понятие «межкультурная коммуникация», которое отечественными учеными раскрывалось через понятие «коммуникация». Коммуникация рассматривалась как двусторонний процесс передачи информации, идей, эмоций и навыков посредством символов и знаков между двумя и более субъектами коммуникации. В структуре коммуникации различались пять основных и дополнительных взаимосвязанных элементов: коммуникатор (источник), сообщение, канал, аудитория (реципиент), код, условия и эффективность [126]. Понятие «межкультурная коммуникация» конкретизировало первое понятие и рассматривалось как общение между представителями различных человеческих культур, людей, принадлежащим разным этносам, мировоззрениям, субкультурам и носителей разных языков. Именно оно подверглось педагогической интерпретации и составило аксиоматическую основу для дальнейшей разработки педагогических представлений о формировании готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку в отечественных вузах. Его значение для отечественной педагогики определяется объемом понятия, включающего все особенности рассматриваемого процесса – процесса коммуникации.

Далее мы рассмотрим процесс разработки представлений о готовности к деятельности. Это даст нам возможность выявить сущность понятия «готовность к межкультурной коммуникации» (его педагогическое содержание) как базового для разработки педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностран-

ному языку во второй половине XX века. В своем исследовании мы отталкиваемся от трактовок готовности, содержащиеся в справочной литературе того времени, что позволит нам локализовать это понятие в объектном пространстве науки.

Обзор толковых и философских энциклопедических словарей (словарь русского языка С. И. Ожегова [151], философский энциклопедический словарь под редакцией Е. Ф. Губского [193]) недостаточно просветил вопрос, связанный с терминологией «готовности». В них готовность раскрывается как «настроенность на что-либо». Конкретизирует названное состояние «Современный толковый словарь русского языка» (сост. Т. Ф. Ефремова): «готовность – это психологическая настроенность на что-либо» [61]. Сделанная конкретизация полезна для нас и позволила обратиться к исследованиям в области психологии второй половины XX века, в частности к исследованиям таких ученых, как: Б. Г. Ананьев, Ф. М. Генов, А. А. Деркач, М. И. Дьяченко, Ю. М. Забродин, Е. П. Ильин, Л. А. Кандыбович, М. Кордуэлла, В. А. Крутецкий, Л. Ланге, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, Э. Л. Торндайк, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин, В. Д. Шадриков, Д. Н. Узнадзе, В. А. Ядов.

Впервые термин для обозначения готовности был предложен Л. Ланге в 1888 году. Им был введен термин «аттитюд» (an attitude – отношение, позиция, готовность к выполнению какого-либо действия [193]) для обозначения психологического состояния, предрасположенности субъекта к определенной активности в определенной ситуации. Согласно психологическому справочнику М. Кордуэлла, сам термин «готовность» обозначает тот факт, что личность лучше приспособлена к ассоциированию определенных сочетаний стимулов и реакций [96]. Сопоставляя определения, мы выявили, что сочетание стимулов и реакций могут предвещать сигнал, то есть стимул как воздействие на личность, а реакция как ответные действия на стимул.

В первых десятилетиях XX века сочетание стимула и реакции было подробно изучено как отечественными (И. П. Павлов), так и американскими (Дж. Б. Уотсон, Э. Л. Торндайком) учеными. Согласно Э. Л. Торндайку,

взаимодействие стимула и реакции образуют «закон готовности» (The Law of Readiness)). Этот закон проявляется как постепенное усиление некоторых стимульно-реактивных связей, образующихся поначалу чисто случайным образом, и в итоге обнаруживающихся успешными для личности [220]. Иными словами, «закон готовности» базируется на когнитивных функциях человека и является своего рода настройкой (психологической, физиологической, эмоциональной, знаниевой и так далее) личности для оперативного управления определенными связями между стимулами и реакциями или, проще говоря, оказаться готовой к действиям.

Сопряжение результатов научных исследований отечественных и американских ученых определили аксиоматическую основу педагогических представлений и проблематики, связанных с готовностью к осуществлению деятельности:

- 1) готовность – это приспособленность личности к ассоциированию определенных сочетаний стимулов и реакций;
- 2) стимульно-реактивные связи образуются случайно или искусственным путем и усиливаются постепенно, и в итоге обнаруживаются успешными для личности;
- 3) готовность базируется на когнитивных функциях человека;
- 4) готовность является психологической, физиологической, эмоциональной, знаниевой и прочей настройкой личности, которая помогает управлению стимульно-реактивными связями.

Большой научно-исследовательский вклад в изучение психологической готовности (готовности к деятельности) в отечественной науке второй половины XX века определили исследования Д. Н. Узнадзе об основах психологической установки к активности [191] и исследования В. А. Ядова о саморегуляции и прогнозировании социального поведения личности [203].

Д. Н. Узнадзе рассматривал готовность как установку (готовность к определенному поведению в конкретной ситуации) к какой-либо активности

или особое психическое состояние [191]. Им была разработана общепсихологическая теория установки. Названная теория описывала одну из форм неосознаваемой нервной деятельности, согласно которой поведение личности объяснялось восприятием, как отражением действительности. Согласно его общепсихологической теории установки, настоящее понятие выражало не только интересы и социальные установки, а конкретную связь между внутренним и внешним отношением к объекту. Еще одним положением, доказанным Д. Н. Узнадзе в своей теории, является то, что существуют разные формы психической активности, главные из которых - установка и объективация. Объективация понималась им как задержка или прекращение реализации имеющейся установки, приостановка соответствующей деятельности. Акт объективации, согласно Д. Н. Узнадзе, включал в себя идентификацию того, что переживается сейчас, с тем, что переживалось только что перед этим, сознание их тождества, закрепляемого актом номинации в речи [191].

Иными словами, согласно общепсихологической теории установки Д. Н. Узнадзе, готовность к действию - это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. То есть состояние готовности к действию определяется соединением факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности: физическую подготовленность, необходимую нейродинамическую обеспеченность действия, психологические условия готовности и так далее, которые меняются своей значимостью в зависимости от условий выполнения действия.

В исследованиях В. А. Ядова, основывающегося в частности и на работы Д. Н. Узнадзе, готовность раскрывалась через призму социологии. Она рассматривалась как диспозиция - предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности», что в дальнейшем им (В. А. Ядовым) было раскрыто в диспозиционной концепции «О диспозиционной регуляции социального поведения личности» [203], по которой

характеристика социального поведения личности зависит от состояния ее готовности к определенному способу действий. Согласно названной концепции, готовность личности тесно связана с поведением в какой-либо социальной ситуации и условиями предшествующей деятельности, в которых формируется стабильная склонность к осуществлению обусловленных потребностей субъекта в соответственных условиях, пространстве (в нашем случае – образовательное пространство отечественного вуза). По В. А. Ядову, структура диспозиции (готовности) личности представлена иерархически организованной системой, состоящей из трех уровней [203]: на верхнем уровне стоит общая направленность интересов и систем ценностных ориентаций как продукт воздействия общих социальных условий; в середине иерархии – система общественных социальных установок на многообразные социальные объекты и ситуации; нижний уровень – ситуативные социальные установки как готовность к оценке и действию конкретных «микросоциальных» условий деятельности.

В своей работе «О диспозиционной регуляции социального поведения личности» В. А. Ядов утверждал, что все эти три уровня обязательно присутствуют, и главным стабилизирующим звеном диспозиции становится уровень, который особенно полно соответствует конкретным условиям и цели деятельности в конкретный момент.

Исследовательская работа в области готовности (готовности к деятельности) Д. Н. Узнадзе и В. А. Ядова послужила фундаментом, а социальные волнения - катализатором для бурного роста научно-исследовательской работы во втором периоде.

К 70-м годам XX века (ко второму этапу) в отечественной науке доминировали два подхода к интерпретации психологических представлений о готовности к деятельности: личностный и функциональный [52; 57; 63; 101; 144; 162; 198].

Личностный подход поддерживали Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, В. Д. Шадриков и другие. Его сущность

заклучалась в проявлении индивидуальных качеств личности и их целостности, которые были обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью. [52; 57; 101; 198]

А. А. Деркач обосновывал понятия готовности как целостное проявление свойств личности и выделял три компонента: познавательный, эмоциональный, мотивационный [52]. То есть развитие готовности, согласно А. А. Деркач, подразумевало сложную систему взаимосвязанных элементов: накопление, осмысление и рефлексия разных видов информации, которые помогают индивиду эффективно выполнять свои функции.

Л. А. Кандыбович рассматривал готовность как совокупность профессионально важных качеств, как сложное психологическое образование или как психологический настрой на исполнение деятельности [58]. К указанным профессионально важным качествам он относил следующие:

- 1) мотивационное - интерес к профессии, отношение к профессиональной деятельности;
- 2) ориентационное - профессионализм в своей работе;
- 3) операционное - комплексный подход к профессиональной деятельности;
- 4) волевое - самоконтроль в процессе профессиональной деятельности;
- 5) оценочное или рефлексивное. [57]

В. Д. Шадриков на первое место ставил профессионализм индивида. Согласно его научному мнению, готовность к деятельности формируется в результате вырабатываемых навыков и умений как проявление способностей (именно способностей) в профессиональной деятельности. [198]

В. А. Крутецкий, опираясь на свои труды [101], утверждал, что готовность - это комплексное свойство личности. То есть больше, чем профессиональные способности.

Из вышесказанного следует, что личностный подход в анализируемое время строился на основании внутренних способностей или свойств личности,

которые способствовали её активности. В рамках этого подхода выделялось несколько компонентов, показывающих сложное психическое образование. Первым и основным являлся познавательный процесс, который отражал основные рамки деятельности. Следующий компонент – эмоциональные свойства, которые влияли на человека, активируя его психологическую и физическую деятельность. Третьим был волевой компонент, который оказывал содействие совершению затруднительных действий в процессе достижения цели.

Сторонниками функционального подхода к готовности были Ю. М. Забродин, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов, Л. С. Нерсисян, А. Ц. Пуни, В. Н. Пушкин и другие. Он (подход) основывался на предположении, что готовность - это определённое психическое состояние индивида во временном состоянии (кратковременная готовность, долговременная готовность), когда активируются психические функции, то есть умения личности мобилизоваться психически и физически. [63; 144; 162]

Ю. М. Забродин в своей работе [63] различал виды готовности, которые направлены на взаимодействие друг с другом. Первый вид, операциональный, объясняется как организация и выработка направлений профессиональной деятельности, сформированной психологической системой. Второй вид – мотивационный. Он предполагал формирование, которое за счет освоенных личностных ценностей и предпочтений преобразовывался в систему профессиональных интересов и склонностей. И последний - функциональный вид - комплексное состояние человека с представлением на развитие психических функций.

Известный психолог А. Ц. Пуни готовность видел как структурный комплекс качеств личности, или, как он его называл, «симптомокомплекс» [162]. Этот комплекс состоял из: воли, направленности интеллектуальных процессов, направленной наблюдательности, воображения, эмоций, гибкого внимания и саморегуляции.

В. Н. Пушкин и Л. С. Нерсисян исследовали готовность с другого угла и предложили структуру в виде компонентов готовности к профессиональной

деятельности:

- 1) первый – психическая направленность личности;
- 2) второй – интегральный психофизиологический компонент;
- 3) третий компонент реализуется в виде структуры действий. [144]

Гармония вышеназванных компонентов образовывала целостность системы, тем самым создавая благоприятные условия для готовности личности к деятельности.

Из вышесказанного следует, что функциональный подход в разработке представлений о готовности к деятельности в анализируемом периоде строился на понимании готовности как структуры или системы компонентов (личностные и профессиональные качества, мотивация, воля, интеллект, наблюдательность, воображение, эмоции, внимание, саморегуляция, рефлексия и другие), как определённое психическое и физиологическое состояние личности в определённый момент времени, когда активируются психические и физические функции, умения личности мобилизоваться психически и физически.

Несмотря на различия подходов к интерпретации готовности (готовности к деятельности), в отечественной психологической науке в начале 70-х годов XX века это понятие раскрывалось как психологическая установка личности, направленная на выполнение некоего действия или деятельности. Где установка рассматривалась как диспозиция, предрасположенность субъекта к поведенческому акту, действию, поступку или их последовательности с определённой сочетаемостью стимулов и реакций, внутренних и внешних условий, таких как: личностные, социальные и профессионально важные качества, познавательные, эмоциональные и мотивационные и другие особенности, и особый психологический настрой.

Проведенный нами обзор культурологических и психологических трудов рассматриваемого периода в аспекте нашей проблемы позволил выявить представления того времени о готовности к межкультурной коммуникации. Готовность к межкультурной коммуникации - это предрасположенность субъекта

к общению с носителями другой человеческой культуры или языка, представителями другого этноса, мировоззрения, субкультуры с определенной сочетаемостью стимулов и реакций, внутренних и внешних особенностей (личностные, социальные и профессионально важные качества, познавательные, эмоциональные, мотивационные и другие особенности, особый психологический настрой). В таком своем понимании готовность к межкультурной коммуникации обрела педагогическое значение, так как определяла содержание педагогической цели или эффекта от реализации педагогической цели (таковой являлось изучение иностранного языка в вузе или школе). Таким образом, проблема формирования готовности к межкультурной коммуникации встала как педагогическая. В дальнейшем такое понимание готовности к межкультурной коммуникации было интегрировано в педагогическую науку и составило аксиоматику для разработки отечественных теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку [117]. Такая интеграция объясняется остротой проблемы (социальной, педагогической) формирования готовности субъекта (школьника, студента, специалиста) к межкультурной коммуникации в анализируемый период, требовавшая поиска и обоснования педагогических средств ее разрешения (см. раздел 1.1.).

Интегрированные представления о готовности к межкультурной коммуникации были адаптированы и подверглись педагогической интерпретации в частных дидактических концепциях второй половины XX века. В их рамках готовность студента к межкультурной коммуникации являлась успешным сочетанием стимулов и реакций, определенных внешних и внутренних особенностей субъекта общения (студента): знаниевого и психологического (воспитательного) компонентов [98; 125].

Иными словами, в рассматриваемый период были разработаны аксиоматические основания педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Их составили исследования в области культурологии, лингвистики и

психологии, интерес к которым рос среди педагогов вместе с актуализацией исследуемой педагогической проблемы. В них отражены сущностные черты готовности к межкультурной коммуникации как одного из ожидаемого результата обучения иностранному языку в вузе. Теоретическое обоснование педагогического процесса, обеспечивающего формирование готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, нами будет представлено в следующем разделе.

I. 3. Становление и развитие проблемы формирования готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации в дидактических концепциях обучения иностранному языку второй половины XX века

В предыдущих разделах диссертационного исследования было выявлено, что во второй половине XX века в СССР сложились объективные предпосылки для разработки теоретико-педагогических представлений о формировании готовности субъектов образовательного пространства (студентов) к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Реконструируем процесс их формирования и развития через анализ дидактических трудов и частных дидактических концепций того времени в аспекте исследуемой проблемы.

В своем анализе мы исходим из идеи целостности педагогической реальности, которая в условиях дисциплинарно оформленного научного знания может стать предметом изучения и описания разными научными дисциплинами. В рамках нашего исследования это, прежде всего, культурология, дидактика высшей школы, методика преподавания иностранных языков. Это позволило использовать в качестве эмпирической базы для теоретических обобщений разработки разного характера, в том числе и методические. Свое обращение к частным методикам мы объясняем еще и тем, что дидактика высшей школы как направление педагогической науки стала разрабатываться только в последней трети XX века, и проблема формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации была сформулирована, в первую очередь, в

рамках обучения общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык».

Напомним, что готовность к деятельности обусловлена определенным сочетанием внутренних особенностей субъекта (психологические, знаниевые) и внешнего условия, которым является образовательное пространство. Поэтому в рамках нашего исследования необходимо проанализировать взгляды педагогов в отношении различных его элементов.

Г. А. Ковалев, И. Д. Фрумин образовательное пространство принимали за единицу социальной среды с одним принципиальным различием – в ней задана базовая деятельность – педагогическая [195].

Б. Л. Вульфсон определял образовательное пространство как совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, научно-практических центров, правительственных и общественных организаций по просвещению, их взаимовлияние и взаимодействие в условиях интенсивной интернационализации разных сфер общественной жизни современного мира [111, с.66; 169].

По мнению В. А. Конева, «архитектура» образовательного пространства тесно связана со строениями и функциями культуры. Ученый подчеркивал, что долгое время в образовании господствовала монологическая культура, но со второй половины XX века и приходом идеи «диалога культур», стоит говорить не о монологическом культурном образовательном пространстве, а о поликультурном [111, с.66; 168].

И. Д. Фрумин рассматривал организацию педагогического пространства исходя из способностей человека, по мере своего развития, выбирать те или иные системы внешних связей и отношений тех или иных компонентов среды, а на более зрелых этапах развития человека не только избирает отдельные компоненты среды (пространства), но сам творит ее по своим идеалам и образцам [195]. Он ввел понятие «скрытая реальность», которое подразумевало организацию пространства и скрытые элементы обучения, которые сознательно не проектировались, но оказывали существенное влияние на социально-психологическое самочувствие и развитие участника образовательного

пространства, к ним относились: элементы, влияющие на личность, систему отношений, культуру, пространственную деятельность и временную организацию жизни [111, с.66; 195]. То есть поликультурность может быть заложена как элемент «скрытой реальности».

В связи с вышесказанным, мы выделяем следующие признаки образовательного пространства:

1) его многоуровневая организация, позволяющая учитывать многоаспектное содержание педагогической реальности (Л. И. Фишман);

2) образовательное пространство создается в рамках учебного заведения через совокупность образовательных стандартов и программ, различных видов деятельности и так далее, носит масштабный характер;

3) организация образовательного пространства осуществляется исходя из способностей человека по мере своего развития выбирать те или иные системы внешних связей и отношений, тех или иных компонентов среды (И. Д. Фрумин);

4) созидаящая роль субъекта образовательного пространства: в зависимости от уровня собственного развития человек не только избирает отдельные компоненты пространства, но сам творит его по своим идеалам и образцам (пространство с психологической точки зрения как форма индивидуального (субъектного) сознания);

5) возможность организации «скрытого пространства» («скрытой реальности»), что подразумевает такую его организацию, когда отдельные элементы (ими могут быть программы обучения, элементы, влияющие на личность, систему отношений, культуру, пространственную деятельность и временную организацию жизни) сознательно не проектируются, но оказывают существенное влияние на социально-психологическое самочувствие и развитие участника образовательного пространства;

6) поликультурность образовательного пространства может проявиться в секторе «скрытой реальности» и в какой-то мере носит спонтанный характер;

7) правильная организация образовательного пространства, как важного компонента готовности к межкультурной коммуникации, оказывает плодотворное влияние на формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Повторим, поликультурность является неотъемлемой частью «скрытой реальности» образовательного пространства, которое проектируется субъектами пространства через совокупность различных видов деятельности (учебной, внеучебной, образовательных стандартов, программ и так далее). Благоприятное поликультурное образовательное пространство стимулирует формирование готовности студента к межкультурной коммуникации.

В качестве источниковедческой базы для реконструкции теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку первого этапа (с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века) мы обратимся к дидактическим (С. И. Архангельский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Т. И. Жданова, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин и другие) и методическим трудам в сфере образования и преподавания иностранных языков того времени.

Обзор дидактической литературы [50; 62; 68; 146; 169; 170 и др.] показал, что подход к решению проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации на первом этапе был связан с укреплением интереса преподавателей иностранного языка к названной проблематике. Они увидели, что ее решение можно сопрягать с методическими задачами общеобразовательной учебной дисциплины «Иностранный язык». Об этом также свидетельствует цель ее преподавания - обучить учащихся иностранному языку как средству общения между народами. Эта цель конкретизировалась задачами: научить студентов читать и понимать с помощью словаря иностранный текст художественного, политического и научно-популярного характера; обучить учащихся пониманию устной речи и самостоятельному ее использованию; обучить лек-

сическим, грамматическим, фонетическим основам иностранного языка; постигнуть на практике непосредственную связь языка с мышлением, законы которого общие для всех народов и конкретной культуры; обогатить представления обучаемого о языке как особом общественном явлении [50].

Главным средством достижения цели выступало содержание учебного предмета. На первом этапе содержание образования традиционно рассматривалось как педагогически адаптированные основы наук (М. А. Данилов, Б. П. Есипов) [50]. В связи с этим, в силу того, что учебная дисциплина «Иностранный язык» базировалась на лингвистике (языкознании, науке о языке), содержание дисциплины сводилось к основам изучаемого иностранного языка – основам грамматики, лексики и фонетики. Обзор частных отечественных методик того времени [50; 68; 146; 169; 170] дал возможность подтвердить этот тезис и конкретизировать содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» рассматриваемого периода. Оно включало в себя такие умения, как: понимать иностранную речь в пределах пройденных тем, читать иностранный текст, отвечать на вопросы и вести беседу в пределах темы; переводить текст средней сложности (1000 знаков) за академический час со словарём; получать и вычленять необходимую информацию из англоязычного текста художественного или научно-популярного стиля без словаря; понимать англоязычную речь на слух длительностью до 2-ух минут с размером фразы в тексте до 7 слов, вступать в диалог, задавать вопросы и отвечать на них; логично и последовательно выстраивать монологическое высказывание в пределах пройденного материала. [50]

Для усвоения вышеназванного содержания дидакты предлагали целую систему методов обучения. Напомним, что в анализируемый период метод обучения трактовался как способ (путь), по которому протекает педагогический процесс, по которому педагог ведет учащегося от незнания к знанию (Д. О. Лордкипанидзе) [129].

Традиционной классификацией методов обучения на первом этапе

была классификация методов обучения по дидактическим целям М. А. Данилова и Б. Н. Есипова: приобретение новых знаний; формирование умений и навыков, применение знаний на практике; творческая деятельность; закрепление, проверка и оценка знаний, умений и навыков [50]. И. Т. Огородников классифицировал методы по дидактическим целям (дидактическим задачам): сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания (устное изложение, показ); закрепление полученных знаний (обсуждение изученного, самостоятельная работа); закрепление навыков и умений (показ, упражнения, игра); применение знаний, навыков и умений на практике (практическая работа). Д. О. Лордкипанидзе предлагал классификацию по источникам знаний, в соответствии с которой выделял методы словесные (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа). [129]

Итак, на первом этапе (с середины 50-х XX века до середины 60-х годов XX века) в отечественной дидактике разрабатывались педагогические представления о процессе обучения студентов иностранному языку, способствующего параллельно задействовать образовательный потенциал формирования готовности к межкультурной коммуникации. Согласно этим представлениям осуществлялся отбор фактографии для учебников вузов. В то же время в науке определились первостепенные вопросы, ответы на которые искали дидакты и методисты в области преподавания иностранных языков. Это вопросы цели обучения иностранному языку, методов обучения и содержания учебного предмета.

Комплексный обзор дидактической литературы позволил нам систематизировать реконструируемые теоретико-педагогические представления первого этапа в таблице (см. приложение №2). Результаты анализа, систематизированные в таблице, наглядно демонстрируют соотношение теоретико-педагогических представлений о процессе обучения студента отечественного вуза

иностранным языку, параллельно способствующего задействовать образовательный потенциал формирования у студента готовности к межкультурной коммуникации, с сущностью готовности к межкультурной коммуникации. Существовали разногласия между педагогическими представлениями о содержании общеобразовательной учебной дисциплины «Иностранный язык» и педагогическим содержанием готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.), препятствовавшие формированию у студентов желаемого качества (готовности). Обучение иностранному языку было направлено на формирование только знаниевого компонента готовности (знания основ грамматики, лексики и фонетики изучаемого иностранного языка) и пренебрегало формированием психологического компонента (эмоционального, мотивационного настроя на межкультурной коммуникации).

Дальнейшее исследование показало, что вопросы цели обучения иностранному языку, методов обучения и содержания учебного предмета сохранили свое значение на следующем этапе (с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века). Для поиска решений этих вопросов и последующей реконструкции процесса развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку мы обращаемся к дидактическим (С. И. Архангельский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. Т. Огородников и другие) и методическим (О. А. Антонов, Е. Г. Герман, Н. И. Гез, П. Б. Гуревич, В. В. Захаров, А. Д. Климентенко, А. П. Старков, Г. М. Уайзер, С. Ф. Шатилов и другие) трудам в области образования и преподавания иностранных языков в отечественных вузах.

Обзор дидактических и методических трудов [13; 41; 70; 128; 146; 170] показал, что на втором этапе общеобразовательная учебная дисциплина «Иностранный язык» оставалась материальной базой для решения задачи формирования готовности к межкультурной коммуникации, однако ее цели в разных источниках трактовались по-разному и формулировались таким образом: привитие практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения;

практическое овладение иностранным языком как средством общения между народами разных стран. [41; 70]

Поставленные цели конкретизировались задачами: научить студентов читать и понимать с помощью словаря иностранный текст художественного, политического и научно-популярного характера; обучить учащихся пониманию устной речи и самостоятельному ее использованию; обучить лексическим, грамматическим, фонетическим, синтаксическим основам иностранного языка; обогатить представления обучаемого о языке как особом общественном явлении; познакомить студента с новыми лексическими, грамматическими, фонетическими средствами выражения человеческой мысли, позволяющие осознать явления, общие для всех языков и культур, и особенные, свойственные только родному языку, родной культуре; постигнуть на практике непосредственную связь языка с мышлением, законы которого общие для всех народов и конкретной культуры; воспитать молодое поколение в духе интернационализма и дружбы народов. [41; 70]

Выявленные цели и задачи позволяют нам сравнить и проследить их различия между первым (с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века) и вторым (с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века) этапами развития теоретико-педагогических представлений.

Во-первых, различия касались трактовки цели, однако, несмотря на расхождения в словоформе трактовок, их содержательные компоненты синонимичны и четко обозначают актуальность проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации рассматриваемого времени. Именно установка на решение названной проблемы определяла цель общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» – практическое овладение иностранным языком как средством общения между народами разных стран, то есть выработать готовность к позитивному межкультурному общению.

Во-вторых, на втором этапе для достижения цели были поставлены дополнительные задачи – это обучить синтаксическим основам языка. Решение этой задачи давало возможность личности выработать знания, позволяющие

познать логику построения иноязычной речи, а, следовательно, и мысли (по Эдварду Т. Холлу).

В-третьих, произошло усиление акцента на воспитательном компоненте, а именно – воспитать молодое поколение в духе интернационализма и дружбы народов.

Такие изменения в цели и задачах связаны с объективными факторами второго этапа, актуализировавшими разработку педагогической проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.1.) и постепенной наработкой аксиоматических представлений о ней.

Второй актуальный вопрос связан с определением содержания учебной дисциплины «Иностранный язык». Мы исходим из того, что дидактика раскрывала общепедагогические позиции, а частные методики наполняли теоретические схемы конкретным материалом. Таким образом, решение педагогических вопросов формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, как и на предыдущем этапе, решались на уровнях общем и конкретном. Кроме того, необходимо отметить, что все вопросы разрабатывались, прежде всего, в отношении общеобразовательной школы, а потом переносились в высшую школу.

В рассматриваемый период (с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века) в дидактике сосуществовало два взгляда на построение содержания учебной дисциплины: учебный предмет как квинтэссенция наук (М. А. Данилов, Б. П. Есипов), учебный предмет как модель культурного опыта (И. Я. Лернер и В. В. Краевский).

В первом случае содержание учебного предмета строилось в рамках науки, отвечало ее нормам и основам (лексическим, грамматическим, фонетическим, синтаксическим и т.д.). Как следствие – цель и задачи ставились согласно требованию самой науки: привитие практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения; обучение лексическим, грамматическим, фонетическим, синтаксическим основам иностранного языка. Во втором - со-

держание имело более тонкую организацию. Цель и задачи строились под влиянием объективных факторов и требований эпохи – воспитать молодое поколение в духе интернационализма и дружбы народов; выработать готовность к межкультурной коммуникации (практическое овладение иностранным языком как средством общения между народами разных стран). Это объясняет расхождение в названных выше трактовках цели обучения общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык».

Для конкретизации теоретико-педагогических представлений о содержании учебной дисциплины «Иностранный язык» мы склоняемся к взглядам И. Я. Лернера и В. В. Краевского, согласно которым содержание состоит из четырех компонентов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний); опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков); опыта творческой деятельности (в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях); опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений (в форме личностных ориентаций). Отбор содержания должен осуществляться согласно следующим принципам: соответствия содержания образования во всех его элементах и на всех уровнях конструирования требованиям развития общества, науки, культуры и личности; учета единства содержательной и процессуальной сторон обучения при отборе содержания образования; структурного единства содержания образования на разных уровнях его формирования (теоретическое представление, учебный предмет, учебный материал, педагогическая деятельность, личность учащегося). [99]

Обзор дидактических и методических трудов (Е. М. Верещагин, Ю. Н. Караулова, В. Г. Костомаров, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. А. Маслов и другие) [34; 70; 77; 128; 141; 188; 190] дал нам возможность выявить теоретико-педагогические представления о содержании учебной дисциплины «Иностранный язык» второго этапа и конкретизировать их, основываясь на взглядах В. В. Краевского и И. Я. Лернера:

1) опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний): знания основы языка (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. А. Маслова, В. Н. Телия и другие); знания культуры, истории и традиций (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. А. Маслова, В. Н. Телия и другие); прагматические знания (Ю. Н. Караулов); дискурсивные и коммуникативные знания (В. И. Карасик);

2) опыт репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков): умение строить и анализировать иноязычные предложения; умение понимать иностранную речь; умение правильно читать иностранный текст; умение переводить текст средней сложности со словарём; умение получать и вычленять информацию из англоязычного текста художественного или научно-популярного стиля без словаря; умение понимать иноязычную культуру и «подключаться» к иной языковой картине мира; умение понимать и изучать язык не только как новый код, но и как инструмент мышления и познания, как источник сведений о национальной культуре народа, носителя изучаемого языка; умение правильно оформлять речевые акты, отвечающие нормам языка, коммуникативным намерениям и ситуациям общения;

3) опыт творческой деятельности (в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях): умение принимать правильные решения и избегать проблемных ситуаций, возникших из-за принадлежности субъектов коммуникации к разным культурам или этносам;

4) опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (в форме личностных ориентаций): воспитание в духе интернационализма и дружбы народов.

Как видно из вышесказанного, содержательный компонент был дополнен (по сравнению с первым этапом) знаниями культуры истории и традиций народов изучаемого языка. Это объясняется тем, что к 70-м годам XX века изменялись представления о готовности к межкультурной коммуника-

ции (см. раздел 1.2.). Готовность стала выходить за рамки базовых знаний изучаемого иностранного языка (фонетики, лексики, грамматики). В связи с этим многими учеными-преподавателями (В. В. Воробьев, В. З. Демьянков, А. А. Залевская, В. В. Знаков, В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, А. А. Леонтьева, В. А. Маслова, К. Ф. Седов, Б. А. Серебренников, В. Н. Телия, Г. Д. Томахин, Н. И. Толстой, А. Д. Шмелева и другие) для формирования у студентов навыков межкультурного общения и готовности к этому виду деятельности было предложено насытить содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» дополнительными «фоновыми знаниями», которые включали в себя: знания культуры, истории и традиций; знания социологии и психологии в аспекте их соотношения с культурой изучаемого языка; а также умения правильно оформлять речевые акты, отвечающие нормам языка, коммуникативным намерениям и ситуациям общения. [12; 32; 33; 77; 78; 141; 188]

Рассмотрим «фоновые знания» более подробно. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров толковали их как общие для участников коммуникативного акта знания, необходимые для межкультурного общения, или как знание каких-либо реалий говорящим и слушающим, которые подразумеваются, но явно не проговариваются в диалоге, и которые являются основой языкового общения [32; 33]. В данной трактовке виден симбиоз культурологических, страноведческих и лингвистических знаний. Г. Д. Томахин дал более точную классификацию. Он выделил общечеловеческие, региональные, этнические и языковые знания [188]. Согласно с его уточнениями, фоновые знания являются информацией экстралингвистического плана. Е. Ф. Тарасов раскрыл ментальную природу фоновых знаний и определяет их как: образ сознания, которое разделяется на чувственную (она формируется в ходе индивидуального познания при помощи органов чувств) и умственную составляющие (она содержит знания, накопленные в филогенезе в форме понятий и овладеваемые личностью в онтогенезе, и формируется в общении с другим человеком, носителем знаний) [184].

Проведенный обзор трактовок и классификаций «фоновых знаний» дал

возможность конкретизировать, какие именно теоретические приращения в содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранные языки» имели место на втором этапе (с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века) для параллельного обучению иностранному языку формирования готовности к межкультурной коммуникации. К этим приращениям относились фоновые знания, которые мы, полагаясь на труды перечисленных выше ученых, можем определить как совокупность экстралингвистической информации (знание культуры, традиций, истории, языка и так далее), потенциально присутствующие, но не выражаемые в коммуникации, необходимые для адекватной интерпретации информационного потока и имеющие статус ментального образования.

Расширение содержательного компонента и изменение научных представлений о готовности к межкультурной коммуникации заставило дидактов обратиться к методологии и проблеме методов и приемов обучения.

В период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века для организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в отечественных вузах дидакты предлагали использовать разработанные И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным методы обучения (классификация по гностическому подход) [128]. Авторы этой классификации считали, что каждому элементу содержания образования соответствуют свои методы обучения. Они определяли их как систему последовательных действий учителя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения. В системе дидактических методов обучения И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин выделяли две группы: репродуктивные и продуктивные.

1. Репродуктивные методы:

- Объяснительно-иллюстративный, или информационно-рецептивный (рецепция - восприятие), метод. Суть этого метода состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся

ее воспринимают, осознают и фиксируют в памяти. Сюда относятся такие приемы, как рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация.

- Репродуктивный метод. Заключается в воспроизведении обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму. Используется для приобретения учащимися умений и навыков.

2. Продуктивные методы:

- Проблемное изложение изучаемого материала. При работе по этому методу преподаватель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.

- Частично-поисковый (эвристический) метод. Суть его состоит в том, что преподаватель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

- Исследовательский метод. В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного познания и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности. [128]

Другая классификация методов, существовавшая в рассматриваемый период, - классификация по источникам знаний. Она была принята, прежде всего, в методике. Эта классификация включала в себя словесный, наглядный, практический методы обучения. Такая система методов подразумевала длительный устный вводный курс как основной элемент устной основы обучения,

заучивание лексики в предложениях, выполнение грамматических и фонетических упражнений на основе моделей (типовых фраз), письменный и устный перевод текстов с общей и специальной тематикой (Г. Е. Ведель, А. П. Старков, А. С. Шкляева, Г. В. Рогова) [41]. Также в это время в методике были разработаны новые приемы развития устной речи (В. В. Захаров, Е. Г. Герман, О. А. Антонов, И. Г. Исполатова, И. Р. Федотов) [70]; были показаны существенные различия между формированием умений и навыков монологической речи, с одной стороны, и диалогической, с другой (О. А. Антонов, Е. Г. Герман, Н. И. Гез, П. Б. Гуревич, В. В. Захаров, А. Д. Климентенко, А. П. Старков, Г. М. Уайзер, С. Ф. Шатилов); произошло сближение точек зрения согласно ряду важнейших методологических вопросов (внедрение и конкретизация методов обучения для достижения желаемого результата – воспитание молодого поколения в духе интернационализма и дружбы народов; прикладного овладения иностранным языком как средством общения между народами) [40]; были разработаны пути и формы внедрения технических средств в процесс обучения иностранному языку (О. А. Антонов, Е. Г. Герман, В. В. Захаров, И. Г. Исполатова, К. В. Карпов, А. С. Лурье, М. В. Ляховицкий, И. Р. Федотов) [70]; сложилась новая система обучения чтению иноязычных текстов (С. К. Фоломкина) [194].

Проведенное исследование в аспекте развития теоретико-педагогических представлений о цели, содержании предметной области и методах обучения общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» на втором этапе дало нам возможность систематизировать полученные результаты в таблице (см. приложение №3) и представить их как совокупность теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Сопоставление материалов таблицы №2 и таблицы №3 позволяет нам провести сравнительный анализ изменений этих представлений в динамике, между первым и вторым этапами.

Во-первых, с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века для параллельного обучению иностранному языку формирования навыков межкультурного общения содержательный компонент был дополнен знаниями культуuroстановедческого характера. Это расширение произошло из-за изменения представлений о самой готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.) и разработки научных представлений о фоновых знаниях [33].

Во-вторых, в анализируемое время дидакты рассматривали содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» как средство для формирования готовности к межкультурной коммуникации. Это следует из цели ее обучения.

В-третьих, с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века для усвоения всего объема нового содержания дидакты предлагали использовать разработанные в то время методы из классификации по гностическому подходу И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод. А также методы из классификации по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе (словесный, наглядный, практический методы обучения), которые подразумевали вводный устный курс и практические упражнения (лексические, грамматические, фонетические).

Иными словами, на втором этапе произошла модификация теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку – теоретико-педагогических представлений о цели, содержании и методах обучения. Эта модификация произошла благодаря научным разработками в области психологии и лингвистики, в рамках которых был подробно рассмотрен процесс межкультурной коммуникации, а также сущность и содержание

готовности к межкультурной коммуникации, имевшее педагогическое значение - оно определило дополнительное содержание педагогической цели или эффекта от реализации педагогической цели обучения иностранному языку в вузе (см. раздел 1.2.).

Сделанные выводы позволяют перейти к анализу трудов ведущих исследователей третьего этапа (со второй половины 80-х годов XX века – до начала 90-х годов XX века), оказавших большое влияние на разработку реконструируемых теоретико-педагогических представлений.

В. С. Библер, как и его последователь С. Ю. Курганов, видел решение проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации через изменение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в вузах. Ученые ставили перед названной учебной дисциплиной цель - сформировать поликультурное сознание, позволяющее легко вступать во взаимодействие с иными культурами. Из их идей следует, что на занятиях по иностранному языку студенты должны, помимо овладения нормами иностранного языка, знакомиться с разными культурами и вступать с ними в диалог, что способствовало параллельному формированию навыков межкультурного общения [105]. В соответствии с этой целью иначе ставились задачи: сформировать знания родного языка и родной культуры и обучить иностранному языку в контрасте с ним (знанием); воспитать понимание культурного плюрализма и уважения свободы выбора своей культурной идентичности через знакомство с позитивным опытом взаимоотношения культур; развить навыки разрешения межкультурных конфликтов мирным путем через совместную деятельность и высокий уровень культуры межнационального общения, позволяющего субъектам образовательного пространства выстраивать позитивный межкультурный диалог [98; 105]. В. С. Библер утверждал, что формирование навыков межкультурного общения возможно в определенных условиях образовательного пространства, в которых происходит вхождение студента в культуру и осуществляется интериоризация или присвоение культурных ценностей, или же их переосмысление. Такие условия понимались как идеальная система, не

зависящая от индивидуального сознания, которая должна существовать (или же создаваться) как почва для развития навыков межкультурного общения [105], или как система взаимоотношения всех культурных пространств на равных [24].

Е. Ф. Тарасов и Ю. А. Сорокин считали, что общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык» должна вырабатывать навыки разрешения межкультурных конфликтов мирным путем. Они брали за основу развития навыков межкультурного общения совместную позитивную деятельность, через которую формировалось осознание субъективных особенностей и ценностей каждой личности наравне с национальными [176; 184]. Е. Ф. Тарасов и Ю. А. Сорокин утверждали, что осуществлению деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего культурного опыта. Таким образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры: происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами. Иными словами, ученые считали необходимым создать на занятиях по иностранному языку такие условия, в которых субъект образования в процессе деятельности сталкивается с посильными трудностями, основанными на культурных различиях, которые усиливаются на последующих этапах. [176]

Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Э. П. Шубин считали, что развитие навыков межкультурного общения возможно через образовательную дисциплину «Иностранный язык», если она будет направлена на формирование коммуникативных навыков. Ученые полагали, что такая реализация возможна через создание коммуникативной мотивированности учебного процесса и учет личностных особенностей каждого учащегося; изучение особенностей культуры изучаемого языка и формирование уважительного отношения к особенностям других культур, чужим ценностям. [125]

Б. Э. Корнусова и Р. З. Хайруллин также считали, что решение анализируемой проблемы лежит через преподавание иностранных языков. Они ставили перед общеобразовательной дисциплиной дополнительную цель - создать и развить уважительное отношение между представителями разных этносов. Ученые утверждали, что достижение цели возможно через изучение родного языка и традиций своей культуры, их сопоставление с традициями иных культур, воспитание взаимной открытости, уважения, ориентация на идеи свободного выбора и восприятия человека человеком. [98]

Итак, на третьем этапе разрабатывались частные дидактические концепции формирования навыков межкультурного общения через преподавание иностранного языка. В рамках этих концепций произошло расширение понятийного ряда: от учебного процесса к учебно-воспитательному процессу; от образовательного пространства к поликультурному образовательному пространству (расширилось содержание понятия образовательного пространства). Образовательное пространство стало восприниматься как пространство, субъектами которого являются лица, принадлежащие разным культурным и этническим группам (то есть поликультурным образовательным пространством). [98; 125]

Дальнейший анализ частнодидактических концепций (концепция поликультурного образования, деятельностная концепция, концепция «школы диалога культур») рассматриваемого этапа показал, что их базовые положения совпадали.

Во-первых, образовательное пространство отечественных учебных заведений признавалось местом межкультурных столкновений. Более того, признавалось важность и значимость всех культур и культурных ценностей этого пространства; признавалась необходимость воспитания поликультурного сознания, способного отвечать на вопрошание других культур.

Во-вторых, авторами частных дидактических концепций признавалась важность организации образовательного пространства, создания благоприятных внешних условий для вступления в межкультурную коммуникацию

(внешнего условия готовности, см. раздел 1.2.), через организацию и проведение особой педагогической деятельности его (пространства) субъектов [189]. Особое значение они придавали дополнительной – внешкольной, вневузовской – деятельности в «систематизированных, планированных, целенаправленных кружках и клубах интернациональной дружбы» [189, с.3]. Практика проведения такой деятельности нами будет подробно рассмотрена во второй главе настоящего диссертационного исследования.

В-третьих, цели, которые ставили дидакты перед общеобразовательной дисциплиной «Иностранный язык», также совпадали и были направлены на обучение нормам иностранного языка параллельно с коммуникативным и социокультурным развитием личности обучаемого и подготовки его к межкультурному общению. [125; 176]

Для достижения цели ставились частные задачи. Эти задачи подразделялись на две категории:

1) задачи, направленные на формирование знаний, навыков и умений (знаниевого компонента готовности к межкультурной коммуникации, см. раздел 1.2.): сформировать знания родного языка и родной культуры; обучить лексическим, грамматическим, фонетическим, синтаксическим основам иностранного языка; обучить учащихся пониманию устной речи и самостоятельному ее использованию;

2) задачи, направленные на формирование эмоционально-ценностных отношений (психологического компонента готовности к межкультурной коммуникации, см. раздел 1.2.): воспитать национальное, культурное самосознание через поликультурное образование; сформировать знания своей собственной культуры, способствующие лучше понять нравственно-духовные принципы и идеалы другой; выработать уважительное отношение к носителям других культур; воспитать понимание культурного плюрализма и равенства граждан. [98; 125; 176]

Исследование показало, что в период со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века в рамках частных дидактических концепций интерпретировались методы по гностическому подходу классификации методов обучения И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, которые были описаны нами выше [98]. В то же время Г. А. Китайгородская, В. В. Петрусинский, И. Ю. Шехтер предлагали ввести в процесс обучения иностранному языку дополнительные методы: интенсивный метод и проектный метод. [125]

Интенсивный метод разрабатывался в трудах Г. А. Китайгородской и был направлен на: максимальное использование всех резервов личности обучаемого, которые достигаются в условиях особого взаимодействия в учебной группе при творческом воздействии личности преподавателя; гармоничное соединение оптимальных приемов обучения, активизирующих сознательные и подсознательные процессы психики для создания обширной и прочной языковой базы, с развитием личности в процессе обучения; создание ситуативной мотивации обучения и мотивации вступления в коммуникацию; преодоление психологических и межкультурных барьеров; усвоение максимальных объемов материала в минимальные сроки; активное использование усвоенного материала в практике устного речевого общения на иностранном языке; различные формы коллективного взаимодействия; личностно-ориентированное общение и ролевую организацию учебно-воспитательного процесса [125]. Иными словами, в рамках этого метода обучаемого погружают в условия, выходящие за рамки зоны его комфорта – в межкультурную коммуникацию. В данных условиях обучаемый для выполнения задания должен максимально активировать все свои резервы, включая: знания основ языка, культуры изучаемого языка, истории, традиций и так далее.

Другой метод обучения, проектный, направлен на самостоятельно планируемую и реализуемую учащимися работу, в которой речевое общение вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, путешествия, выпуск журнала и так далее). Главная цель метода - повышение интереса учащихся к изучению иностранного языка путем развития

внутренней мотивации при помощи переноса центра процесса обучения с преподавателя на обучаемого, научить самостоятельно добывать знания, систематизировать и обрабатывать информацию, делать собственные выводы о проделанной работе, а также совершенствовать умение участвовать в коллективных формах работы. [125; 176]

Результаты проведенного исследования мы систематизировали в таблице «Реконструкция теоретико-педагогических представлений третьего этапа о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации» (см. приложение №4). Систематизированные в таблице результаты исследования позволяют наглядно проследить, как шла разработка реконструируемых теоретико-педагогических представлений в динамике, между вторым и третьим этапами.

Во-первых, на третьем этапе, также как и на втором, формирование готовности к межкультурной коммуникации возлагалось на общеобразовательную дисциплину «Иностранный язык», а именно на учебную и внеучебную деятельность в ее рамках. Это следует из цели ее преподавания - коммуникативное и социокультурное развитие личности обучаемого и параллельная ее подготовка к межкультурному общению.

Во-вторых, содержание было дополнено новыми компонентами: знаниями своей собственной культуры, традиций, ценностей и языка, способствующие лучше понять нравственно-духовные принципы и идеалы другой; умением вступать во взаимодействие с иными культурами; умением взаимодействия и взаимопонимания в поликультурном коллективе; воспитанием поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, понимания культурного плюрализма и равенства граждан; воспитанием чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур. Такое дополнение содержания способствовало более эффективному формированию у студентов знаний лексики, фонетики, грамматики, истории, культуры и традиций

родного и изучаемого иностранного языка и психологического (воспитательного) настроя на готовность к межкультурной коммуникации.

В-третьих, благодаря постепенному росту научного интереса к проблеме формирования навыков межкультурного общения в педагогической науке созрело понимание в необходимости регулирования образовательного пространства, как внешнего условия формирования готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Иными словами, присвоенные во время учебной деятельности знания должны закрепляться во время регулируемой внеучебной деятельности, в которой существовали (или искусственно культивировались) условия межкультурной коммуникации.

Итак, обзор обширного дидактического материала второй половины XX века показывает, что формирование и развитие отечественных теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку – длительный, динамичный процесс. И его динамика определялась объективными факторами, в силу которых отечественная педагогическая наука получила стимул для разработки проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации. Ее решение связывалось с поступательным развитием преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». Об этом свидетельствует поэтапное обогащение ее цели - от привития практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения на первом этапе до привития практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения, а также коммуникативного, социокультурного развития обучаемого и подготовки его к позитивному межкультурному общению по мере освоения учебного материала на втором и третьем этапах.

Согласно этим целям общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык» поэтапно наполнялась содержанием, которое первоначально сводилось к знанию основ языка: грамматики, лексики и фонетики. Впоследствии проис-

ходило постепенное его (содержания) насыщение. На втором этапе содержание было дополнено фоновыми знаниями (знаниями культуры, традиций, истории народов изучаемого языка), а также прагматическими, дискурсивными, коммуникативными знаниями и умениями принимать правильные решения во время проблемного межкультурного общения. На третьем этапе - воспитательным компонентом, а именно: воспитанием у студентов поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, понимания культурного плюрализма и равенства граждан; воспитанием чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур. Такое поэтапное расширение содержания обусловлено разработками научных представлений о межкультурной коммуникации и готовности к межкультурной коммуникации, и их последующей педагогической интерпретацией (см. раздел 1.2.).

Для усвоения студентами всего объема названного выше содержания, параллельно способствующего задействовать образовательный потенциал развития навыков межкультурного общения, дидакты предлагали повысить эффективность обучения иностранному языку путем использования целой системы методов обучения. Методы каждого этапа систематизированы нами в таблице №5 (см. приложение №5). На первом этапе: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (Д. О. Лордкипанидзе). На втором и третьем этапах: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).

Перечисленные методы напрямую зависели от цели и содержания учебной дисциплины, а также уровня развития отечественной дидактики в рассматриваемое время.

Выводы по I главе

В первой главе диссертационного исследования мы реконструировали теоретико-педагогические представления второй половины XX века о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку через анализ дидактических трудов и частных дидактических концепций того времени в аспекте исследуемой проблемы. Эта реконструкция решалась с учетом положения о влиянии разнообразных факторов на педагогические явления (М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий и другие).

Обзор постепенного накопления научного знания и практического опыта позволил рассматривать процесс формирования и развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку по этапам. На основании принятой в гражданской истории (А. И. Вдовин) и истории педагогики (А. И. Пискунов, С. Ф. Егоров, Э. Д. Днепров) периодизации, мы выделяем три этапа: с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX; с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века; со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века.

Теоретико-педагогическими представлениями о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку являются совокупность теоретико-педагогических представлений о цели обучения иностранному языку в отечественном вузе, о содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык», о методах обучения иностранному языку (так как цель, содержание и методы представляют собой объективную структуру педагогического процесса, по Л. А. Степашко). Мы проследили процесс разработки этих теоретико-педагогических представлений как внешне и внутренне детерминированных, развивающихся по этапам.

На первом этапе в отечественной науке стали складываться аксиоматические положения, легшие в основу разработки теоретических представлений о формировании готовности к межкультурной коммуникации: культура и язык имеют тесную взаимосвязь; изучение иностранного языка способствует параллельному пониманию и принятию культурных ценностей народов изучаемого языка; понимание и принятие ценностей иной культуры способствует лучшему формированию готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.).

Дидактическая цель обучения иностранному языку на первом этапе ставилась следующим образом - обучить учащихся иностранному языку как средству общения между народами разных стран. В качестве средства достижения цели выступало содержание учебной дисциплины, которое сводилось к знаниям основ грамматики, фонетики и лексики (М. А. Данилов, Б. П. Есипов) [50]. Для их формирования предлагались методы обучения, которые были систематизированы М. А. Даниловым и Б. Н. Есиповым (методы обучения по дидактическим целям), И. Т. Огородниковым (методы обучения по дидактическим задачам), Д. О. Лордкипанидзе (методы обучения по источникам знаний [129]).

Названные выше теоретико-педагогические представления стали основой для последующих научных поисков в аспекте решения исследуемой проблемы.

На втором этапе в педагогической науке постепенно стал нарастать интерес к научным представлениям о проблеме формирования готовности к деятельности и представлениям о межкультурной коммуникации, которые были сформированы в психологии, лингвистике и культурологии. Стали разрабатываться научные представления о готовности к межкультурной коммуникации, которая в то время рассматривалась как обретаемое качество, предрасположенность субъекта к общению с носителями другой человеческой культуры, представителями другого этноса, мировоззрения, субкультуры с определенной

сочетаемостью стимулов и реакций, его внутренних (знания, навыки, умения, ценностные ориентиры) и внешних (пространство) особенностей.

Педагогическое содержание готовности к межкультурной коммуникации стало определять дополнительное содержание педагогической цели обучения или эффекта от реализации педагогической цели в рамках общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в отечественных вузах (см. раздел 1.2.). В связи с этим на втором этапе содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык», помимо знаний основ грамматики, лексики и фонетики, предлагалось дополнительно насытить знаниями об истории, культуре, традициях и ценностях народов изучаемого иностранного языка, необходимыми для позитивной интерпретации информационного потока [12; 32; 33; 77; 78; 141; 188]. Для формирования у студентов этих знаний дидакты предлагали использовать новую на тот момент систему методов обучения из классификации по гностическому подходу (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин) [128].

На третьем этапе происходит дальнейшая разработка теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студента отечественного вуза к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету. Изменяются теоретико-педагогические представления о цели обучения иностранному языку, они формулировались таким образом – обучение иностранному языку в контексте коммуникативного и социокультурного развития личности и параллельной подготовки к межкультурному общению [125; 176]. В связи с этим изменились теоретико-педагогические представления о содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». Согласно этим представлениям, содержание было дополнено знаниями о культуре, традициях и ценностях СССР, способствующими лучше понимать нравственно-духовные принципы и идеалы культуры изучаемого иностранного языка в контексте; умениями взаимодействия и взаимопонимания в поликультурном коллективе; воспитанием у студентов

поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, понимания культурного плюрализма, равенства граждан, чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур. Формирование воспитательного компонента содержания дидакты видели возможным через организацию определенных внешних условий. Эти условия понимались ими как идеальная система, не зависящая от индивидуального сознания, которая должна существовать (или же создаваться) как почва для развития навыков межкультурного общения, или как система взаимоотношения всех культур одного образовательного пространства на равных [105].

Изменений в педагогических представлениях о методах обучения на третьем этапе зафиксировано не было. Дидакты предлагали использовать систему методов обучения из классификации по гностическому подходу, предложенную на втором этапе (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).

Тем самым мы проследили процесс формирования и развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века и выявили следующие тенденции.

Первая тенденция заключалась в поэтапном расширении дидактических задач: от задач научить читать и понимать англоязычный текст, строить предложения и отвечать на вопросы на иностранном языке к гуманитарным (воспитательным) задачам: воспитать студента в духе интернационализма и дружбы народов на первом и втором этапах; воспитать поликультурное сознание и уважительное отношение к представителям других культур, понимание культурного плюрализма, равенства граждан, а также чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур на третьем этапе.

Вторая тенденция заключалась в постепенном расширении содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» новыми знаниями:

- 1) на первом этапе - знаниями основ грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка;
- 2) на втором этапе – знаниями основ грамматики, лексики, фонетики, а также знаниями культуры, истории и традиций народов изучаемого иностранного языка;
- 3) на третьем этапе – знаниями основ грамматики, лексики, фонетики, а также знаниями культуры, истории и традиций народов изучаемого иностранного языка в контрасте со знаниями своей культуры истории и традиций.

Третья тенденция заключалась в поиске разных способов решения дидактических задач: от применения методов обучения, направленных на усвоение основ языка (выполнение грамматических, лексических, фонетических упражнений), на первом этапе к методам, направленных на формирование знаний основ языка и параллельное формирование знаний истории, ценностей и культуры народов изучаемого иностранного языка, на втором и третьем этапах.

Иными словами, в процессе формирования и развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету на каждом этапе происходила интеграция общедидактического и частнометодического знания. В результате определялись теоретические положения, организующие поиск разрешения проблемы формирования готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку на эмпирическом уровне. Эти положения таковы: характеристика цели и задач обучения, построение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык», система методов и приемов обучения.

ГЛАВА II. ПОИСК ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ВУЗАХ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Во второй главе мы представим частнодидактический опыт использования реконструируемых теоретико-педагогических представлений в практике обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века. Для обзора мы выбрали опыт различных вузов страны: Калининградский государственный университет [140], Кемеровский государственный институт культуры, Ленинградский политехнический институт [74; 79], Ленинградская лесотехническая академия [16; 93], Московский государственный педагогический институт [49], Московский государственный университет имени И. В. Ломоносова [1; 11; 39; 82; 153], Московский государственный институт культуры [100], Самаркандский государственный университет [6], Киевский государственный университет [19; 154], Одесский государственный университет, Киевский технологический институт пищевой промышленности [2; 3], Киевский государственный педагогический институт [166], Свердловский медицинский институт [132], Львовский государственный университет, Владимирский педагогический институт [27], Всесоюзный машиностроительный институт [8], Всесоюзный политехнический институт [198], Харьковский медицинский институт, Рязанский государственный педагогический, Уральский университет [183] и другие.

Главным компонентом подготовки студентов вузов к межкультурной коммуникации признавалось, прежде всего, содержание общеобразовательного предмета «Иностранный язык». Возможность достижения успеха связывалась с созданием образовательного пространства, под которым в рассматриваемый период понималось единство учебной и внеучебной (воспитательной) работы со студентами. В связи с этим, анализ практики будет идти в несколь-

ких направлениях: поиски педагогов в области содержания; в области организации учебной и внеучебной деятельности студентов.

В качестве основы для анализа мы берем содержание учебной дисциплины «Английский язык». Наш выбор обусловлен тем, что в рассматриваемое время английский язык являлся всемирным языком и изучался в качестве основного иностранного языка практически во всех отечественных вузах.

II.1. Оптимизация содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в аспекте формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации в практике отечественных вузов исследуемого периода

Задача раздела заключается в анализе содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века, чтобы выявить, как оно (содержание) связывалось с интересующей нас проблемой.

Конкретизация содержания дисциплины будет осуществляться на уровне учебного материала, поэтому источниковедческой базой для анализа послужили:

1. Учебники, учебные пособия, программы, методические указания и контрольные работы по иностранному языку, которые использовались в названных выше отечественных вузах с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века. Учебная литература для получения объективных данных была отобрана по разным специальностям и направлениям обучения: для студентов технических, политехнических, гуманитарных вузов, студентов юридических, медицинских специальностей, студентов-физиков и так далее.

2. Интервью с преподавателями иностранного языка как общеобразовательного предмета, которые осуществляли свою практику в рассматриваемое время.

Для анализа содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественных вузов первого этапа в аспекте исследуемой

проблемы была отобрана учебная литература (учебники, учебные пособия, программы, методические указания и контрольные работы) таких известных авторов, как: М. Галинская, В. Р. Малкин, В. Р. Гундризер, Н. М. Головкова, Е. В. Константинов, М. С. Красинская, Н. Д. Кучин, М. Макеева, М. М. Масленникова, Т. М. Новицкая, С. П. Суворов, Л. Тодд, А. Н. Шевалдышев и других.

С середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века действовала дидактическая концепция М. А. Данилова и Б. П. Есипова «Учебный предмет как квинтэссенция науки» (см. раздел 1.3.), согласно которой содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» было направлено не на изучение инструмента, связанного с развитием навыков межкультурного общения, а на освоение основ грамматики, лексики и фонетики изучаемого иностранного языка.

Учебная литература содержала такие разделы, как: раздел по фонетике, грамматике и раздел для усвоения и закрепления лексического материала с текстами и упражнениями на иностранном языке. То есть изучалось языкознание и его составляющие – фонетика, лексика, грамматика (пример: В. Р. Малкин «A course of English for technical institutes» 1965 г. [121], С. П. Суворов «English» 1960 г. [182], В. Р. Гундризер «English» 1963 г. [49] и другие [94; 100; 134; 187; 200]).

Фонетический раздел содержал базовую информацию о фонетических особенностях изучаемого иностранного языка: правила чтения при открытых и закрытых слогах, алфавит иностранного языка и транскрипция (пример: «English» В. Р. Гундризера 1963 г. [49], «Учебник английского языка» Е. Б. Константинова 1964 г. [94], «English» Т. М. Новицкой 1961 г. [145], «English» и другие). Это объясняется тем, что основной курс по фонетике иностранного языка был дан в школе и не требовал (или требовал частичного) повторения для студентов отечественных вузов. [49; 94; 145]

Грамматический раздел содержал следующие темы: имя существительное (правила образования единственного и множественного числа, притяжательный падеж имени существительного), артикль, местоимение, предложение, прямой порядок слов, имя прилагательное (степени прилагательных), наречие, союзы, предлоги, глагол (Present, Past and Future Indefinite; Present, Past and Future Progressive; Present, Past and Future Perfect; группа Perfect Continuous), залог (правила построения и использования активного и пассивного залогов), модальные глаголы, прямая и косвенная речь, наклонение, (изъявительное, повелительное, сослагательное наклонения), неличные формы глаголов, правила построения вопросительного предложения, инверсия, сложносочиненные и сложноподчиненные предложения, словообразование. [40; 49; 94; 100; 131; 134; 182; 187; 200]

Описанное содержание позволяло студенту познакомиться с новыми грамматическими средствами выражения человеческой мысли и способствовало формированию грамматических знаний, необходимых (но недостаточных) для подготовки студента к межкультурной коммуникации на изучаемом иностранном языке (см. раздел 1.3.).

Лексический раздел содержал список новых слов (лексику) средним объемом 1500-2000 слов на изучение [182, с. 3]. Студент должен был усвоить не менее 40% по окончании курса, что являлось его лексическим минимумом (согласно разделу 1.3., владение студентом лексическим минимумом является неотъемлемой частью готовности к межкультурной коммуникации). Эти слова (лексика) имели общую (частоупотребляемая лексика) и частную (лексика, присущая определенному направлению обучения) тематику и были поделены по урокам (или темам). [40; 49; 94; 100; 131; 134; 182; 187; 200]

Каждый урок содержал один или несколько текстов. Тематика текстов зависела от специальности и направления обучения. Приведем примеры текстов, которые предлагались в учебниках по иностранному языку разных отечественных вузов середины 50-х годов XX века – середины 60-х годов XX века.

Это поможет выявить степень культурологического насыщения учебной дисциплины.

Для технических, научно-технических вузов: «Metals» («Металлы»); «Timber» («Лесоматериал»); «Across the Border of Space» («Пересекая границу Космоса»); «Atom and it's Nucleus» («Атом и его ядро»); «The conquest of Space» («Покорение Космоса»); «Carrying out Lenin's idea» («Ленин и его идея»); «Radar» («Радар»); «Radio waves» («Радиоволны»); «Radioactive Elements» («Радиоактивные элементы»). [94; 100; 145]

Для гуманитарных вузов: «I am a student of Moscow University» («Я студент Московского университета»); «Lake Baikal» («Озеро Байкал»); «Moscow Monuments» («Московские памятники»); «The Museum of Revolution» («Музей Революции»); «The Soviet working class» («Рабочий класс СССР»); «A Hero of Socialist Labor» («Герой социалистического труда»); «The first Russian Woman-Scientist» («Первая русская женщина-ученый»); «Transformation of Nature» («Изменения в природе»); «Jobs for young specialists – no problem in USSR» («Найти работу молодым специалистам – не проблема в СССР»); «The pioneer of Space» («Пионер Космоса»). [40; 49; 200]

Изучение текстов показало, что они были привязаны к содержанию будущей профессии (формированию предметных знаний), а также акцентировали внимание на ценностях народов, проживающих на территории СССР. Исключение составила учебная литература, которая частично затрагивала культурные нормы народов изучаемого иностранного языка: «A course of English for technical institutes» В. Р. Малкина 1965 года [131], «Advanced English» Л. Тодда 1947 года [187], «Английский язык» В. М. Макеевой 1961 года [134], «English» С. П. Суворова 1960 года [182]. Авторы вышеперечисленных учебников и учебных пособий предлагали следующие темы для дополнительного обсуждения: «Lenin in London» («Ленин в Лондоне»); «Places to See in London» («Достопримечательности Лондона»); «The London Dockers» («Рабочие в Лондонском порте»); «Great Britain, Geography and Nature» («Великобритания, Гео-

графия и Природа»); «The British Isles, Economic Outline» («Британские острова, Экономический обзор»); отрывки из классической английской литературы (адаптированные). [131; 134; 182; 187]

Названные темы свидетельствуют о том, что содержание учебной литературы по общеобразовательной дисциплине «Иностранные языки» отечественных вузов первого этапа было только частично направлено на формирование знаний культуры, истории, традиций народов стран изучаемого иностранного языка. Этот факт также иллюстрируют преподаватели-практики того времени Т. И. Мунгалова, Г. П. Белинская, которые утверждают, что: «на занятиях по иностранному языку поднимались вопросы культурологического характера, но они были сквозные и затрагивали в основном только Великобританию» [113, с.22].

Из вышеприведенного следует, что содержание учебной литературы по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» первого этапа (середины 50-х годов XX века – середины 60-х годов XX века) не способствовало студентам выработки навыков межкультурного общения, так как оно было направлено на формирование только знаний основ грамматики, лексики и фонетики (знаниевого компонента готовности).

Для анализа содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественных вузов второго этапа (середины 60-х годов XX века – середины 80-х годов XX века), отраженного в учебниках, учебных пособиях, программах, методических указаниях и контрольных работах по иностранному языку, была отобрана учебная литература таких известных авторов, как: О. П. Авраменко, Т. А. Абрамкина, А. В. Алексеева, Л. Н. Андрианова, Т. И. Арбекова, Н. Ю. Багрова Л. В. Банкевич, И. К. Берлина, А. Д. Бодрова, В. А. Бойко, А. П. Дмитриева, К. А. Иванова, Л. С. Ковалевская, Е. В. Макаревская, В. М. Макеева, А. М. Маслова, Г. И. Рожков, К. Н. Сенкевич и других.

Напомним, что на втором этапе была разработана дидактическая концепция «Учебный предмет как модель культурного опыта» (В. В. Краевский, И. Я. Лернер). Согласно этой концепции, содержание общеобразовательной

дисциплины состояло из четырех компонентов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов; опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления; опыта творческой деятельности; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений. Анализ содержания учебной литературы по иностранному языку ведущих вузов середины 60-х годов XX века – середины 80-х годов XX века позволит выявить, как оно обеспечивало формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

Учебная литература второго этапа по-прежнему содержала три основных раздела: раздел по фонетике, раздел по грамматике, раздел для усвоения и закрепления лексического и культурстрановедческого материала с текстами и упражнениями на иностранном языке (пример: А. М. Маслова «Essential English» 1977 г. [132], Т. И. Арбекова «English for University students» 1968 г. [11], О. П. Авраменко «English» 1975 г. [3], Л. Н. Андрианова «Учебник английского языка для технических вузов» 1980 г. [8] и другие).

В фонетическом разделе рассматривались следующие темы: алфавит; транскрипция; правила чтения согласных и гласных звуков в разных ситуациях; буквы, передающие один звук; буквы и буквосочетания, передающие один, два, три звука; чтение гласных в двусложных словах; словесное и фразовое ударение; интонация; основные случаи употребления мелодии с понижением и повышением тона [1; 3; 8; 11; 16; 19; 27; 74; 132; 134; 153; 154]. Список тем свидетельствует, что фонетическое содержание было расширено по сравнению с предыдущим этапом за счет акцентирования внимания на произношении отдельных звуков.

Грамматический раздел содержал следующие темы по секциям (морфология, синтаксис):

1) морфология: артикль, существительное, местоимение, прилагательное, наречие, числительное, глагол, изъявительное наклонение, времена групп *indefinite (active and passive)*, времена групп *continuous (active and pas-*

sive), времена групп perfect (active and passive), времена групп perfect continuous, повелительное наклонение, сослагательное наклонение, модальные глаголы, неличные формы глагола, инфинитив, причастие, герундий, отглагольное существительное, предлог; [1; 3; 8; 11; 19; 27; 74; 132]

2) синтаксис: предложение, простое предложение, оборот there + be, выделение отдельных членов предложения, безличные предложения, слова-заменители, сложное предложение (сложносочиненное, сложноподчиненное предложение), инверсия, глагол to be, глагол to have, глагол to do, многофункциональность глаголов should и would, многофункциональность местоимений it и that, основные способы словообразования. [8; 16; 19; 27; 132; 134; 153]

Как видно из перечисленного, грамматическое содержание было дополнено теорией по синтаксису и морфологии. Это стало возможным благодаря увеличению количества часов на преподавание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в отечественных вузах (см. раздел 1.1.). Такое дополнение способствовало лучшему усвоению грамматического материала и соответствовало дидактическим взглядам того времени (см. раздел 1.3.).

В лексическом разделе [1; 3; 8; 11; 16; 19; 27; 74; 132; 134; 153; 154] студенту предлагался активный словарь средним объемом в 1600 словарных единиц (от 1400 слов согласно, «Английский язык для неязыковых факультетов университетов» Т. И. Арбековой, А. Д. Бодровой 1968 года [11, с.3], до 1620 слов, согласно «English for students of electrical engineering» К. А. Ивановой 1983 года [74, с.4]). По темам лексемы распространялись так: бытовая, общественно-политическая и общенаучная лексика – до 1000 слов; терминологическая лексика (в области специальности, направления обучения) – до 450 слов; связующие слова (connectives) – до 170 единиц [74, с.4]. По окончании курса студент должен усвоить не менее 40% в качестве лексического минимума (пример: «Английский язык для неязыковых факультетов университетов» Т. И. Арбековой и А. Д. Бодровой 1968 г. предлагал студентам лексический словарь общим объемом 1420 слов, из них 630 – лексический минимум [11, с.3]). Вся лексика равномерно распределена по урокам (темам) и сопровождалась текстами

на чтение и перевод. Изучим эти тексты для выявления степени культурологического насыщения учебной дисциплины.

Тематика и содержание текстов напрямую зависела от специальности и направления обучения. Приведем примеры текстов из учебной литературы по иностранному языку отечественных вузов разных специальностей и направлений обучения середины 60-х годов XX века – середины 80-х годов XX века.

Для технических, электротехнических, радиотехнических вузов: «The Soviet Union» («Советский Союз»), «The State Hermitage» («Государственный Эрмитаж»), «The USA» («США»); «Washington D.C.» («Вашингтон, округ Колумбия»), «Great Britain» («Великобритания»), «London» («Лондон»), «Higher education in the USSR and abroad» («Высшее образование в СССР и за рубежом»), «This is the University of London» («Это университет Лондона»), «Michael Faraday – English Physicist and Chemists» («Михаил Фарадей – английский физик и химик»), «The beginning of electrical engineering era» («Начало эпохи электромашиностроения»), «Generating an Electric Current» («Производство электричества»). [8; 16; 74]

Для педагогических вузов: «Student's life» («Студенческая жизнь»), «Educational role of literature» («Обучающая роль литературы»), «Teachers and teenagers» («Учителя и подростки»), «Generation gap» («Конфликт поколений»), «How to raise a Child» («Как воспитывать ребенка»), «Can learning be fun?» («Может ли обучение быть веселым?»), «School» («Школа»), «Getting alone with pupils» («Оставаясь с воспитанниками»), «Character and personality» («Характер и личность»), «Teaching for thinking» («Учить мыслить»), «Teaching practice» («Педагогическая практика»). [27]

Для психологических вузов: «The growth of human knowledge» («Рост человеческих знаний»), «The life story of Herman von Helmholtz» («Жизнь Германа вон Гельмгольца»), «Wolfgang Kohler's Life Story» («Жизнь Вольфганга Колера»), «Wilhelm Wundt and his experiments» («Вильгельм Ванд и его эксперименты»), «Ivan Petrovich Pavlov» («Иван Петрович Павлов»), «Psychology,

Science and man» («Психология, Наука и человек»), «Sensation» («Восприятие»), «Perception, physics and psychology» («Ощущения, физические и психологические»), «Object perception, perceptual constancies and stability of perception» («Объект восприятия, перцептуальные константы и стабильность восприятия»). [1]

Для медицинских вузов: «The medical institute» («Медицинский институт»), «At the institute» («В институте»), «Medical faculty of the Patrice Lumumba University» («Медицинский факультет Университета Дружбы народов»), «Our classes» («Наши учебные занятия»), «Our future profession» («Наша будущая профессия»), «The first medical student of the Soviet Union» («Первый студент-медик в Советском Союзе»), «My working day» («Мой рабочий день»), «Medical education in the USA» («Медицинское образование в США»), «Oxford College» («Оксфордский колледж»), «The care for old in the USSR» («Забота о пенсионерах»), «Medical service in the USA» («Медицинская служба в США»), «National health service in England» («Национальное здравоохранение в Англии»). [132]

Для гуманитарных вузов: «English for all occasions» («Английский на все случаи»), «Traveling» («Путешествие»), «Traveling and staying at a Hotel» («Путешествие и отели»), «Etiquette» («Этикет»), «On life in Great Britain and in the USA. Cinema, Theatre, Education» («Жизнь в Великобритании и США. Кино, Театр, Образование»), отрывки из классической англоязычной литературы. [11; 19; 154]

Для торговых и технологических вузов: «Oil and fats» («Масло и жиры»), «Flours and other grain products» («Мука и другие злаковые продукты»), «Vegetables and fruits» («Овощи и фрукты»), «Nuts» («Орехи»), «Bananas» («Бананы»), «Citrus fruits» («Цитрусовые фрукты»), «Fish and the fishing industry» («Рыба, рыбоводство и рыболовство»), «Metals and their use in the household» («Металлы и их использование»), «Weekly consumption of the selected food per person» («Недельная норма потребления пищи одним человеком»). [3; 153]

Из анализа названий текстов и их содержания можно сделать вывод, что они (тексты) были направлены на формирование предметных знаний: «Generating an Electric Current» («Производство электричества»), «How to raise a Child» («Как воспитывать ребенка»), «Character and personality» («Характер и личность»), «The growth of human knowledge» («Рост человеческих знаний»), «Medical faculty of the Patrice Lumumba University» («Медицинский факультет Университета Дружбы народов») и другие. Более того, все они выдержаны в рамках советской идеологии, освещали достижения СССР и Советского народа. В то же время, в учебной литературе середины 60-х годов XX века – середины 80-х годов XX века стали использоваться тексты, позволявшие выработать дополнительные фоновые знания. Напомним, фоновыми знаниями в рассматриваемое время называлась совокупность культуространоведческой информации (знание культуры, традиций, истории и так далее), потенциально присутствующей, но не выражаемой в коммуникации, необходимой для адекватной интерпретации информационного потока и имеющая статус ментального образования (см. раздел 1.3.). Назовём эти тексты: «The USA» («США»), «Great Britain» («Великобритания»), «Medical education in the USA» («Медицинское образование в США»), «Medical service in the USA» («Медицинская служба в США»), «National health service in England» («Национальное здравоохранение в Англии») и другие. Но, необходимо отметить, что эти знания интерпретировались и подавались с позитивной для СССР стороны. Это также иллюстрируется преподавателем-практиком того времени И. Н. Цюпко: «В 70-х годах XX века в отечественных вузах на занятиях по иностранному языку мы стали работать с текстами культурологического и исторического характера. Мы читали отрывки из классической англоязычной литературы, переводили статьи из «The Moscow News» («Московские новости»), которые освещали мировые события. Мы были в курсе всего, что происходило в мире. Но, я думаю, не стоит напоминать, что была сильная идеология, и вся эта информация давалась дозированно с выгодной для СССР стороны. Предположим, мы разбирали тему «Great Britain» («Великобритания»), рассматривали экологию, экономику,

медицину и сравнивали с СССР. Разумеется, вывод был один – в СССР лучше. Про США практически не говорили, Америка расценивалась в качестве врага.» [113, с.23].

Из вышесказанного следует, что учебная литература по иностранному языку середины 60-х годов XX века – середины 80-х годов XX века стала содержать более глубокую информацию о культуре, традициях и ценностях народов изучаемого языка по сравнению с предыдущим этапом. Эта информация позволяла выработать знания культурстрановедческого характера, которые, согласно идеям В. С. Библера, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, С. Ю. Курганова и многих других, являются важным компонентом обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету, способствующего параллельному формированию готовности к межкультурной коммуникации.

Комплексный обзор учебной литературы второго этапа показал, что содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» в период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века определялось целью и задачами, которые ставились перед ней. Напомним, что на втором этапе цель обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в вузе сводилась к формированию у студентов практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения и практическому овладению иностранным языком как средством общения между народами разных стран (см. раздел 1.3.).

Эмпирическое наполнение содержания в основном соответствовало дидактическим представлениям того времени (см. таблицу №3), с одним принципиальным различием - оно (содержание) подавалось через призму советской идеологии, что затрудняло формирование навыков межкультурного общения. Затруднение формирования навыков межкультурного общения у студентов вузов обусловлено еще тем, что эта задача ставилась извне, а не по ходу изучения иностранного языка, и была значительно шире задач, которые ставились перед общеобразовательной дисциплиной «Иностранный язык» (см. раздел 1.3.). Иными словами, существовала дихотомия педагогики и методики. Но, не

смотря на это, на втором этапе прослеживался поступательный прогресс - улучшение качества содержания учебной дисциплины, как средства для параллельного обучению иностранному языку формирования готовности к межкультурной коммуникации.

Для анализа содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественных вузов третьего этапа (со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века) и выявления, как оно обеспечивало формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации, обратимся к учебникам, учебным пособиям и методическим указаниям по дисциплине «Иностранный язык» следующих авторов: А. И. Алехина, Н. З. Балицкая, С. П. Балашова, В. Н. Бгашев, Н. Н. Броссе, Г. Е. Выборова, Н. Н. Гавришина, Е. Ю. Долматовская, Л. Л. Иванова, Н. М. Карачарова, Е. П. Клейменова, З. П. Комолова, Л. А. Кумаева, И. И. Малинина, Г. И. Матюшкина-Герке, И. М. Мейрова, Г. Б. Микулина, С. В. Русанова, Л. М. Сутягина, Е. Д. Шварц и других.

На третьем этапе действовала дидактическая концепция содержания образования И. Я. Лернера и В. В. Краевского. Основываясь на этой концепции, ученые (Е. М. Верещагин, Г. А. Китайгородская, Б. Э. Корнусова, В. Г. Костомаров, С. Ю. Курганов, А. А. Леонтьев, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, Р. З. Хайруллин, Э. П. Шубин) предлагали насытить содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» следующими компонентами: знаниями основ языка, культуры, истории и традиций; дискурсивными, прагматическими и коммуникативными знаниями; умением строить и анализировать иноязычные предложения; умением понимать иностранную речь; умением правильно читать иностранный текст; умением переводить текст средней сложности со словарём; умением получать и вычленять информацию из англоязычного текста художественного или научно-популярного стиля без словаря; умением понимать иноязычную культуру и «подключаться» к иной языковой картине мира; умением понимать и изучать язык не только как новый код, но и как инструмент мышления и познания, как источник сведений о национальной

культуре народа, носителя изучаемого языка; умением правильно оформлять речевые акты, отвечающие нормам языка, коммуникативным намерениям и ситуациям общения; умением принимать правильные решения и избегать проблемных ситуаций, возникших из-за принадлежности субъектов коммуникации к разным культурам или этносам; знаниями своей собственной культуры, традиций, ценностей и языка, способствующие лучше понять нравственно-духовные принципы и идеалы другой; умением легко вступать во взаимодействие с иными культурами; умением взаимодействия и взаимопонимания в поликультурном коллективе; воспитанием поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, пониманием культурного плюрализма и равенства граждан; воспитанием чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур; воспитанием в духе интернационализма и дружбы народов.

Изучение учебной литературы второй половины 80-х годов XX века - начала 90-х годов XX века показало, что содержание строилось по трем разделам, также как и на предыдущих этапах: раздел по фонетике, раздел по грамматике, раздел для усвоения и закрепления лексического и культуространоведческого материала с текстами и упражнениями на иностранном языке (пример: В. Н. Бгашев «Английский язык для машиностроительных специальностей вузов» 1990 г. [18], А. И. Алехина «Английский язык» 1987 г. [6] и другие). В силу большого наплыва к 80-м годам XX века новых учебников и учебных пособий по иностранному языку, вся анализируемая учебная литература была поделена нами по специальностям и направлениям обучения.

Фонетический раздел содержал широкий вводно-коррективный курс по фонетике изучаемого языка [6; 18; 48; 79; 82; 93; 140; 166; 183]. Этот курс включал в себя следующие темы: алфавит; транскрипция; органы речи; фонема (правила произношения каждого отдельного звука, гласные фонемы, монофтонги, дифтонгоиды, дифтонги, звукосочетания, согласные фонемы, звуки

в потоке речи); слоговое деление; интонация (фразовое ударение, логическое ударение, позиционная долгота английских ударных гласных, интонация обращения и повествования); низкий восходящий тон и его употребление в вопросительных и восклицательных предложениях; высокий нисходящий тон; нисходяще-восходящий тон; составной тон; восходяще-нисходящий тон; ровный тон; чередование тонов; ритм; придыхание; палатализация; сочетание двух взрывных согласных; влияние ритма на ударение; понижение постепенно понижающегося ряда ударных слогов; синтагматическое членение предложения; редукция; ассимиляция. Согласно этому списку фонетических тем, наблюдается усиление акцента на постановку у студентов интонации изучаемого иностранного языка.

Грамматический раздел содержал такие темы, как: имя существительное; артикль; прилагательное; местоимение; числительное; наречие; предлог; глагол; настоящее простое время; настоящее длительное время; грамматические времена (активный и пассивный залого); согласование времен; вспомогательные и модальные глаголы; неличные формы глаголов (инфинитив, герундий, причастие); сослагательное наклонение; повелительное наклонение; предложение (повествовательное и вопросительное предложения, сложноподчиненный и сложносочиненный типы сложного предложения, прямая и косвенная речь, условные предложения); неправильные глаголы. [6; 18; 48; 79; 82; 93; 140; 166; 183].

Названный перечень грамматических тем по своему содержанию идентичен грамматическому содержанию учебной литературы середины 60-х годов XX века – середины 80-х годов XX века, что соответствует утверждению преподавателей-практиков того времени Г. П. Белинской, Т. И. Мунгаловой: «Качественных изменений грамматического содержания учебной литературы не требовалось, так как существующая система была достаточно эффективной для подачи и закрепления грамматического материала.» [113, с.23].

Основной раздел содержал активный словарь средним объемом до 2000 лексических единиц. Студент по окончании курса должен был освоить до 1400

лексических единиц, что являлось словарём-минимумом. Словарь-минимум состоял из: 60% общеупотребительной лексики и фразеологии, 30% - специальной и 10% - различных разговорных клише и оборотов речи (разговорных формул) [6, с.4; 140]. Вся лексика была равномерно распределена по урокам или темам (в среднем до 50 активной лексики на тему) с текстами для закрепления [6; 140]. Анализ этих текстов позволит выявить культурологическое содержание учебной дисциплины.

В гуманитарных вузах:

1. Общие темы для гуманитарных специальностей: «About myself» (от англ.: «О себе»), «My family and I» (от англ.: «Моя семья»), «At home» (от англ.: «Дома»), «Education» (от англ.: «Образование»), «My Motherland» (от англ.: «Родина»), «My working day» (от англ.: «Мой рабочий день»), «Hobbies and Sport» (от англ.: «Увлечение и спорт»), «Great Britain» (от англ.: «Великобритания»), «The USA» (от англ.: «США»). [6; 79; 140]

2. Для студентов педагогических факультетов: «Oxford» («Оксфорд»), «Training teachers in the USSR» («Подготовка учителей в СССР»), «K. D. Ushinsky» («К. Д. Ушинский»), «From the history of education» («Из истории образования»), «Schools in the USSR» («Школы в СССР»); «Education abroad» («Образование за границей»). [48; 166]

3. Для студентов экономических факультетов: «General crisis of Capitalism» («Общий кризис капитализма»); «Structural crisis» («Структурный кризис»); «State monopoly capitalism» («Государственный монополистический капитализм»); «Economic integration» («Экономическая интеграция»); «Economy in the USSR» («Экономика в СССР»); «Economy in The USA» («Экономика США»); «Economy in Great Britain» («Экономика в Великобритании»). [82]

4. Для студентов культурологических факультетов: «The Academy of Sciences of the USSR» («Академия наук СССР»), «The State Literature Museum» («Государственный литературный музей»), «Shakespeare Festival» («Фестиваль, посвященный Шекспиру»), «A Musical Journey through the Soviet Union» («Музыкальное турне по СССР»). [104]

5. Для студентов исторических факультетов: «The great German pilgrimage» («Великие немецкие пилигримы»), «Anglo-Saxons and Normans» («Англосаксы и Норманны»), «Henry II, King of England» («Генри II, Король Англии»), «A revolt of the Commons in London» («Восстание Общин в Лондоне»), «The 100 years' war» («Столетняя война»). [39]

В технических и политехнических вузах.

1. Общие темы для технических специальностей: «About myself» («О себе»), «My family» («Моя семья»), «At home» («Дома»), «Education» («Образование»), «My Institute» («Мой институт»), «The USSR» («СССР»), «My working day» («Мой рабочий день»), «Hobbies» («Увлечения»), «Sport» («Спорт»), «Great Britain» («Великобритания»), «The USA» («США»). [198]

2. Для студентов-физиков: «The fundamental phenomena» («Фундаментальные феномены»), «Matters and electricity» (от англ.: «Материалы и электричество»), «The Coulomb Law» («Закон Кулона»); «The Dielectric» («Диэлектрика»). [183]

3. Для студентов машиностроительных специальностей: «For those who work» («Для тех, кто работает»), «A higher school for autoworkers» (Высшая школа машиностроения), «The engineering profession» («Профессия инженера»), «Machine-building» («Машиностроение»), «Machines and work» («Механизмы и работа»), «Robots and Computers» («Роботы и компьютеры»). [18]

4. Для студентов вузов лесотехнического профиля: «The Siberian cedar» («Сибирский кедр»), «Larch» («Лиственница»), «Pine» («Сосна»), «Fir» («Пихта»), «Ecology» («Экология»), «Ecology in the USSR» («Экология в СССР»), «Ecology in the USA» («Экология в США»), «Ecology in Great Britain» («Экология в Великобритании»). [93]

Приведенный выше список тем, как и их содержание, свидетельствует о том, что в учебной литературе по общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» отечественных вузов второй половины 80-х годов XX века – начала 90-х годов XX века поднимались тексты с общей и специальной тема-

тикой. Тексты с общей тематикой зафиксированы во всей анализируемой учебной литературе и были направлены на овладение общеупотребляемой лексикой, которая может быть использована для повседневного общения на иностранном языке. Специальные тексты были поделены по направлениям обучения и направлены на овладение профессиональной лексикой и формирование предметных знаний.

Содержание таких текстов было наполнено объективными культурологическими знаниями народов изучаемого иностранного языка (в рамках нашего исследования – английского), которые образовывали параллель студентским знаниям отечественной истории, традиций и ценностей. Это способствовало созданию диалога культур, который давал возможность студентам знакомиться с позитивным опытом их, культур, взаимосуществования. Это также иллюстрируется преподавателями-практиками того времени Г. П. Белинской, Т. И. Мунгаловой, Л. М. Прохорович, И. Н. Цюпко: «Падение «железного занавеса» позволило иначе относиться к информации культурологического характера. На занятиях давались объективные знания культуры, истории, традиций народов изучаемого языка. Мы стали больше говорить на культурологические и страноведческие темы, расширяли кругозор студентов. Это было очень интересно и познавательно. И, тем более, полезно.» [113, с.24]. Важность этих знаний для использования в целях обучения иностранному языку формирования и укрепления уже существующих у студентов навыков межкультурного общения была освящена в частных дидактических концепциях того времени, которые были рассмотрены в разделе 1.3.

Мы систематизировали полученные результаты анализа всего исследуемого периода (с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века), исходя из задачи раздела, и представили их в таблице (см. приложение №6). На первом этапе содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» сводилось к знаниям основ грамматики, лексики и фонетики изучаемого иностранного языка и не позволяло преподавателям отечественных вузов за-

действовать в обучении студентов иностранному языку мощный образовательный потенциал параллельного формирования и развития у студентов навыков межкультурного общения. Это объясняется ещё слабой разработанностью теоретико-педагогических представлений того времени по интересующей нас проблеме.

На втором этапе вслед за разработками в рамках частных дидактических концепций наблюдается тенденция по расширению содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». Оно стало включать в себя не только знания основ грамматики, лексики и фонетики, но и выборочные культуространоведческие знания о народах изучаемого иностранного языка. Интенсивность их внедрения в практику обучения иностранному языку постепенно увеличивалась к третьему этапу по мере развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку. Напомним, что, согласно этим представлениям, знакомство на иностранном языке с материалами по истории, традициям и духовным ценностям народов, говорящих на изучаемом языке, стимулируют включение образовательного потенциала позитивной готовности студентов к межкультурной коммуникации в процесс их языкового обучения в вузе, что обеспечивает повышение эффективности этого процесса.

Сделанные выводы дают возможность перейти к следующему этапу исследования – анализу методов и приемов работы по формированию готовности студентов к межкультурной коммуникации во время учебной деятельности.

II.2. Опыт организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века в контексте исследуемой проблемы

Задача раздела заключается в поэтапном анализе методов и приемов обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века, чтобы выявить, как (и в какой мере) они обеспечивали формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Источниковедческой базой для анализа, как и в предыдущем разделе, послужили:

1) учебники, учебные пособия, программы, методические указания и контрольные работы по иностранному языку, которые использовались в ведущих отечественных вузах во второй половине XX века;

2) интервью с преподавателями иностранного языка отечественных вузов, которые осуществляли свою практику в рассматриваемое время.

Формирование готовности студента к межкультурной коммуникации осуществлялось преимущественно на занятиях по иностранному языку и возможно в рамках благоприятного образовательного пространства (внешнего условия готовности к межкультурной коммуникации, см. раздел 1.2.). Образовательное пространство создается в рамках учебного заведения через совокупность различных видов деятельности (см. раздел 1.3.). В связи с этим целесообразно проанализировать поиски дидактов и методистов в области организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку.

На первом этапе, в период с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века, для организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в отечественных вузах и обучения студентов иностранному языку как средству общения между народами разных стран [50] дидакты предлагали использовать следующие методы и приемы обучения: приобретение новых знаний, формирование умений и навыков, применение знаний на практике, творческая деятельность, закрепление, проверка и оценка знаний,

умений и навыков (классификация по дидактическим целям М. А. Данилова и Б. Н. Есипова [50]); сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания (устное изложение, показ), закрепление полученных знаний (обсуждение изученного, самостоятельная работа), закрепление навыков и умений (показ, упражнения, игра), применение знаний, навыков и умений на практике (практическая работа) (классификация по дидактическим задачам И. Т. Огородникова); словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (классификация по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе [129]).

Проанализируем деятельность преподавателей и выявим, какую систему методов предлагала частная дидактика, как она соотносилась с общей дидактикой, и как работали эти методы в аспекте формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

Анализ учебной литературы [40; 46; 49; 94; 100; 131; 135; 182; 187] показал, что на втором этапе во время учебной деятельности в основном использовался практический метод (прием – упражнение) для формирования базовых фонетических, грамматических, лексических (работа с текстами) знаний. Также применялись другие методы: словесный (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядный (наблюдение, иллюстрация, демонстрация). Эти методы соотносятся с методами обучения из приведенной выше дидактической классификации Д. О. Лордкипанидзе.

Основными фонетическими упражнениями (упражнения по улучшению техники произношения иностранных звуков) были: чтение слов по транскрипции; чтение диалогов, соблюдая интонацию; заучивание скороговорок, стихотворений и песен на иностранном языке; написание транскрипции слов; определение ударных и безударных слогов; поиск слов с определенным звуком [49; 94; 100; 135; 187; 200].

Пример 1.

Задание: прочитайте слова, обращая внимание на буквы «с» и «h».

a) cap, can, cat, clan, clap, crane, catch. (крышка, может, кошка, клан, хлопок, кран, улов.)

b) hat, ham, had, hen, hate, hand, handle, head, hash, hatch. (шляпа, ветчина, имел, курица, ненависть, рука, ручка, голова, поджарка, люк.)

Задание: прочитайте слова, обращая внимание на буквосочетания «ch» и «sh».

a) chap, chat, chaff, chafe, chamber, chapter, char, match, latch, catch, thatch, bench. (глава, прямо, разбрасыватель, раздражаются, камера, глава, символ, матч, защелки, поймать, соломенная, скамейка.)

b) shelf, shade, shed, shake, shame, cash, dash. (полка, тень, сарай, трясти, позор, наличные деньги, тире.)

Задание: прочитайте слова и напишите транскрипцию, обращая внимание на буквосочетания «th».

a) thatch, theft, theme. (соломенная, кража, тема.)

b) that, the, then, them, than. (что, определенный артикль, то, им, чем.) [49; 187]

Пример 2

Задание: повторите за преподавателем.

Be – me – eve

Pie – tie – lie;

Bid – bit – did

Fine – life – five;

Pines – pipes

Bits – bids;

Times – dives

Nibs – sniffs. [49, с.30]

Пример 3

Задание: послушайте и запомните.

Comrades! Listen to me! Good morning! Listen to the speaker! Good afternoon! Good bye! (Товарищи! Послушайте меня! Доброе утро! Послушайте спикера! Добрый вечер! До свидания!) [40]

Пример 4

Задание: выучите и расскажите диалог (работа в паре).

Student: I am sorry, I am late. May I come in? (Простите, я опоздал. Можно войти?)

Teacher: No, you may not. You are 10 minutes left. What's your excuse this morning? (Нет, нельзя. Вы опоздали на 10 минут. Какая причина на этом утром?)

Student: My only excuse is that my watch is slow. (Единственное оправдание - это то, что мои часы отстают.)

Teacher: That is no excuse. You must not be late for classes. Go to the dean's office and get a written permission to be present at the lessons. (Это не причина. Вы не должны опаздывать на занятия. Идите в кабинет декана и возьмите письменное разрешение присутствовать на занятиях.) [135, с.44]

Фонетические упражнения выполнялись (форма организации учебной деятельности, по классификации В. К. Дьяченко) [128] индивидуально, в парах, коллективно под руководством преподавателя на протяжении всего курса по иностранному языку и поделены по темам (список фонетических тем был дан и подробно проанализирован в разделе 2.1.). Каждая новая фонетическая тема начиналась с лекции. Основной объем новой фонетической информации приходился на первый семестр с последующим закреплением (согласно Г. П. Белинской и Т. И. Мунгаловой: «Первые занятия по иностранному языку были посвящены основам фонетики, правилам чтения и произношения изучаемого языка. Эти знания последовательно пополнялись в течение всего курса.» [113, с.22]).

Такой подход к преподаванию фонетики изучаемого иностранного языка позволял сформировать у студента основные знания фонетического ряда, на которые он (студент) в дальнейшем мог опираться и постепенно обогащать. Напомним, формирование знаний основ фонетики являлось одной из первостепенных задач преподавания иностранного языка в вузе в анализируемое время и способствовало параллельной подготовке студентов к межкультурной коммуникации, но не обеспечивало достижение этой цели напрямую (см. раздел 1.3.).

Выполняя грамматические упражнения, студент должен был: перевести предложения, обращая внимание на их грамматические особенности; раскрыть скобки (поставить слово в нужной грамматической форме); задать вопрос по образцу; составить предложение с прямым, обратным порядком слов; выделить в предложении подлежащее, сказуемое, другие члены предложения; определить грамматическую форму [40; 46; 49; 94; 100; 131; 135; 182; 187; 200].

Пример 1

Задание: поставьте все возможные вопросы к следующим предложениям по образцу.

My friend goes to the Institute on week-days. (Мой друг ходит в институт по будням.)

She likes to read books about children. (Ей нравится читать книги о детях.) [46, с.52]

Пример 2

Задание: ответьте на вопросы по образцу.

Example: How will you get there (by taxi)? (Как ты доберешься до туда (на такси)?)

I'll get there by taxi. (Я поеду на такси.)

1. How will you get to Kiev? (by plane) (Как ты доберешься до Киева (на

самолёте?)

2. How will you go to Tula? (by bus) (Как ты доберёшься до Тулы (автобусом)?)

3. How can we learn these words? (by repeating them) (Как выучить эти слова (повторяя их)?)

4. How can we get there? (by train) (Как туда добраться (поездом)?) [40, с.80]

Пример 3

Задание: переведите предложения, обращая внимание на их грамматические особенности.

1. I'll study literature if I have time. (Я буду заниматься литературой, если останется время.)

2. I'll go to the Institute when my mother comes. (Я пойду в институт, когда вернется мама.)

3. I'll leave home before he comes. (Я уйду из дома до его прихода.)

4. I'll send you a telegram as soon as Ann finishes her work. (Я отправлю тебе телеграмму, как только Анна закончит свою работу.)

5. Look through the newspapers until your sister returns. (Читай газету до возвращения своей сестры.) [135, с 38]

Пример 4

Задание: Раскройте скобки согласно образцу.

Example: If he (come) earlier, he will go to the club with me. (Если он (вернется) рано, то пойдет в клуб со мной.)

If he comes earlier, he will go to the club with me. (Если он вернется раньше, то пойдет в клуб со мной.)

1. If he (have) more practice, he'll speak much better. (Если у него (есть) больше практики, он будет говорить намного лучше.)

2. If the teacher (help) him, he'll learn much more. (Если преподаватель

(помогать) ему, он выучит больше.)

3. If he (come) now, I'll tell him about this. (Если он (приходить) сейчас, я ему расскажу об этом.)

4. If Ann (return) soon, she'll call me up. (Если Анна (вернуться) скоро, она меня позовет.)

5. If you (go) to bed early, you will feel much better. (Если ты (ложиться) раньше, будешь чувствовать намного лучше.) [46, с.89]

Формы организации учебной деятельности по выполнению грамматических упражнений не отличались от форм организации учебной деятельности по выполнению фонетических упражнений анализируемого этапа: индивидуально, в паре, коллективно (по классификации В. К. Дьяченко). Перед выполнением грамматических упражнений также проводилась вводная лекция по актуальной теме. Это иллюстрирует Г. П. Белинская: «Объяснению грамматического материала с последующим закреплением на упражнениях уделялось особое внимание. Преподаватель в начале занятия объяснял теорию изучаемой грамматики, отвечал на вопросы студентов. Затем материал закреплялся посредством выполнения грамматических упражнений. Студенты к концу курса должны были научиться правильно строить предложения, грамотно писать текст, зачастую грамотнее современных студентов.» [113, с.22].

Выполнение грамматических упражнений осуществлялось под руководством преподавателя по образцу, который приводился в качестве примера перед каждым упражнением (см. примеры грамматических упражнений с образцами выше) [130; 181; 186]. Такие образцы значительно облегчали выполнение задачи формирования у студентов знаний основ грамматики - значимого знаниевого компонента готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.), но затрудняли формирование критического мышления. Это приводило к изучению грамматики (а, следовательно, и языка) по строгим моделям. Напомним, согласно Э. Холлу, язык по своей природе очень гибкий и зависит

от многих факторов (исторических, культурологических, социальных и других), и его познание по модели невозможно [209].

Лексические упражнения представлены в виде текстов, темы и содержание которых были подробно проанализированы в разделе 2.1. Каждый текст сопровождался лексикой (до 20 слов), которой студент должен выучить и активно владеть, индивидуальными, парными и коллективными заданиями. Эти задания строились в определенной последовательности: чтение и перевод текста (устный, письменный), обсуждение и анализ текста (устно, письменно), работа с активной лексикой, составление и ответы на вопросы по тексту, пересказ (устный, письменный), словарный диктант по новой активной лексике (устный, письменный) [40; 49; 131; 182; 187]. Выполнение таких заданий было направлено на формирование у студентов лексических знаний, которые являются базовыми для готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.).

Итак, систематизируем (см. приложение №7) и конкретизируем полученные результаты анализа упражнений из учебных пособий, программ, методических указаний и контрольных работ, а также деятельности педагогов в области организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах первого этапа.

Во-первых. На занятиях по иностранному языку использовались следующие методы и приемы обучения: словесный (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядный (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практический в качестве основного (упражнение, практическая работа) (классификация по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе). Эти методы были направлены на обучение фонетическим, лексическим и грамматическим основам изучаемого иностранного языка, а не на решение задачи формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации напрямую. Это не соответствовало теоретико-педагогическим разработкам и

тем объективным задачам, которые были поставлены перед высшей школой (см. раздел 1.3.). Такой казус объясняется тем, что на первом этапе стали зарождаться только базовые предпосылки для разработки анализируемой педагогической проблемы (см. раздел 1.1.), а сама проблема формирования готовности к межкультурной коммуникации, как и научные представления о процессе межкультурной коммуникации, стала активно разрабатываться только к началу 70-х годов XX века (см. раздел 1.2.).

Во-вторых. Работа студентов организовывалась таким образом, чтобы они могли заниматься индивидуально (пример: выполнять фонетические, лексические и грамматические упражнения), в парах (пример: вести беседу, читать и разыгрывать диалог) и коллективно (пример: вести обсуждение по пройденной теме, дискуссия) под руководством преподавателя.

В-третьих. Готовность к деятельности (в нашем случае – к межкультурной коммуникации) обусловлена определенным сочетанием внутренних особенностей субъекта (психологических, знаниевых) и внешних условий (благоприятного образовательного пространства). В связи с этим формирование только грамматических, лексических и фонетических знаний (знаниевого компонента готовности к межкультурной коммуникации) не позволяло студентам того времени выйти на уровень готовности к межкультурной коммуникации. Такое несоответствие желаемого результата с выбранными методами, приемами и содержанием объясняется слабой разработанностью теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету в анализируемое время, о чем говорилось в разделе 1.3.

Перейдем к анализу методов и приемов обучения иностранному языку в отечественных вузах второго этапа, способствующих параллельному формированию готовности студентов к межкультурной коммуникации.

В период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века для организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в отечественных вузах дидакты предлагали использовать следующие

методы обучения (см. раздел 1.3.): объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация), репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму), метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод, исследовательский метод (классификация по гностическому подходу И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина [128]); словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (классификация по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе [129]). Доминирующие системы методов дополняли (см. раздел 1.3.): новые приемы развития устной речи (О. А. Антонов, Е. Г. Герман, Н. И. Гез, П. Б. Гуревич, В. В. Захаров, А. Д. Климентенко, А. П. Старков, Г. М. Уайзер, С. Ф. Шатилов) [41; 70; 71]; были выявлены существенные различия между формированием умений и навыков монологической речи, с одной стороны, и диалогической, с другой; были исследованы пути и формы технических средств обучения (О. А. Антонов, Е. Г. Герман, В. В. Захаров, И. Г. Исполатова, К. В. Карпов, А. С. Лурье, М. В. Ляховицкий, И. Р. Федотов); для улучшения качества преподавания предлагалось внедрить в практику обучения грамматике, лексике и фонетике иностранного языка на основе моделей или типовых фраз (И. Л. Бим, С. Ф. Шатилов, В. С. Цетлин, А. П. Старков) [70; 190].

Анализ учебной литературы [1; 3; 8; 11; 16; 19; 27; 74; 132; 134; 153] показал, что на втором этапе во время учебной деятельности для формирования базовых фонетических, грамматических, лексических знаний в основном использовались те же методы, приемы и формы организации учебной деятельности (по аналогии с первым этапом): основной метод – практический; формы организации – индивидуально, в паре, коллективно; прием – упражнение.

Фонетические упражнения были распределены по темам (список тем дан и подробно рассмотрен в разделе 2.1.). Эти упражнения схожи с упражнениями первого этапа: чтение слов по транскрипции, без транскрипции; чтение

диалогов, скороговорок, стихотворений на иностранном языке; написание транскрипции слов; определение ударных и безударных, открытых, закрытых и условно-открытых слогов. В то же время наблюдаются нововведения. Для их выявления приведем примеры наиболее часто применяемых фонетических упражнений.

Пример 1

Задание: прочитайте слова по транскрипции, обращая внимание на произношение каждого звука.

[Pen], [in], [ti:], [bei], [a:nt], [buk], [ten], [it], [pi:], [teik], [ka:], [tuk]. [19, с.10]

Пример 2

Задание: прочитайте, обращая внимание на интонацию.

1) This is a ↓book. These are ↓note-books. This is a ↓map. These are ↓clocks. This is a ↓clock. These are ↓desks. This is a ↓floor. These are ↓lamps. (Это книга. Это тетради. Это карта. Это часы. Это рабочие столы. Это пол. Это лампы.) [19, с.13]

Пример 3

Задание: прочитайте диалог, обращая внимание на интонацию.

1) A: This is a ↓book. 'Is ↑that a book, ↑too? (Это книга. Там тоже книга?)

B: ↓ No, it ↓isn't. That ↓isn't a book. (Нет, там не книга.)

2) A: 'Are these ↑letters? (Это письма?)

B: ↓Yes, they ↓are. 'Are ↑those letters, ↑too? (Да. Там тоже письма?)

A: ↓Yes, ↓those are letters, ↓too. (Да, там тоже письма.) [19, с.13]

Пример 4

Задание: прочитайте слова и объясните правила чтения выделенной буквы или буквосочетания.

1) Man, has, **art**, **far**, task, say, dare, pause, **author**, walk, **also**, in'stall,

be'cause, draw, pair, law, rain, a'gain, may, day. (человек, иметь, искусство, далеко, задание, говорить, сметь, пауза, автор, гулять, также, устанавливать, потому что, рисовать, пара, закон, дождь, снова, можно, день.). [8, с.19]

2) Act, branch, call, class, scale, age, chamber, cash, chair, car, gave, space, dance. (акт, ветвь, звать, класс, чешуя, век, собор, наличные деньги, стул, машина, давал, космос, танец.). [8, с.20]

Из сформулированных учебных заданий видно, что, по сравнению с первым этапом, стали активнее применяться упражнения для отработки слитного правильного чтения, постановки и коррекции произношения каждого звука, ударения и интонации. Для закрепления фонетического материала и улучшения навыков произношения на иностранном языке студенту предлагались технические средства обучения (аудио- и видеокомплекс) и лингвистические лаборатории [8; 16; 19; 131]. Эти технические средства обучения позволили более конструктивно использовать словесный и наглядный методы, которые, вкупе с практическим, способствовали эффективному формированию у студента основных знаний фонетического ряда иностранного языка, базовых для готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.3.). Сделанные выводы также иллюстрируются преподавателями-практиками анализируемого времени: «К 1970-ым годам XX века в вузах, в целом, усилился акцент на фонетике. На занятиях стали больше уделять внимание постановке чтения и произношениям. Это можно объяснить появлением нового оборудования и целых лабораторий для развития фонетических навыков. Эти лаборатории позволяли студентам работать в парах друг с другом, с преподавателем, в целых коллективах и тренировать произношение как отдельного звука, так и ряда звуков, строить диалоги, слушать и делать аудиозаписи.» [113, с.23].

Дальнейший анализ показал, что существенных изменений не наблюдалось и в грамматических упражнениях второго этапа. Наиболее часто ис-

пользуемые грамматические упражнения, согласно анализируемой литературе [1; 3; 8; 11; 16; 19; 27; 74; 132; 134; 153; 154], были аналогичны упражнениям первого этапа. К таким упражнениям относились: перевод предложения, акцентируя внимание на его грамматических особенностях; раскрытие скобок или постановка слова в нужной грамматической форме; поиск соответствия «А» с «В»; изменение порядка слов, постановка вопросов; анализ морфологических, грамматических и синтаксических особенностей слова, предложения или текста (см. примеры ниже).

Пример 1

Задание: определите тип условного предложения и переведите его.

1. If a solid body or liquid is heated, it will usually expand (Если твердое или жидкое тело нагреть, оно увеличится.).
2. In case the temperature is raised, the reaction will precede more rapid (Если поднять температуру, реакция будет протекать быстрее.).
3. If mercury did not expand when heated, it would not be used for taking temperature (Если площадь ртути не увеличивается при нагревании, то она не реагирует на температуру.). [8, с.46]

Пример 2

Задание: переведите сочетания существительных и преобразуйте их согласно образцу.

Образец: earth surface – the surface of the earth. (поверхность земли).

Electron concentration, neutron research, energy conversion, research program, air circulation. (концентрация электрона, исследование нейтрона, конверсия энергии, исследовательская программа, циркуляция воздуха) [19]

Пример 3

Задание: задайте вопрос по образцу.

Образец: He dreams of becoming a pilot. (Он мечтает стать пилотом.)

He dreams of becoming a pilot, does not he? (Он мечтает стать пилотом, не так ли?)

1. John is stubborn. (Джон упрямый.)

2. Ann was indifferent to everything. (Анне все безразлично.)

3. The man has found a pound. (Этот человек нашел один фунт.)

4. Helen's realized her dreams. (Елена осуществила мечты.)

5. Jane's dreaming of becoming an actress. (Мечта Джейн – стать актрисой.)

6. John does not approve your plan. (Джон не утвердил Ваш план.) [11, с.62]

Для выполнения грамматических упражнений студентам предлагались модели [11; 19; 153]. Иными словами, студенты изучали грамматику по строгим алгоритмам, что соответствовало разработками И. Л. Бима, С. Ф. Шатилова, В. С. Цетлина, А. П. Старкова (см. раздел 1.3.), но, опираясь на современную методику преподавания иностранных языков, не эффективно.

Отличительной особенностью анализируемого временного этапа от предыдущего стало то, что в практике обучения грамматическому материалу стали использоваться новые технические средства обучения - обучающие машины «К-54», «КМ-8Б», «ОМ-3», «ОМ-3У», предназначенные для программированного обучения по линейным программам с выборочным вводом ответов с разной степенью сложности [70, с.11]. Это стало возможным благодаря исследованиям путей и форм технических средств обучения О. А. Антонова, Е. Г. Германа, В. В. Захарова, И. Г. Исполатовой, К. В. Карпова, А. С. Лурье, М. В. Ляховицкого, И. Р. Федотова (см. раздел 1.3.).

Такие линейные программы являлись первой вариацией электронных тестов, которые показывали вопросы в виде кадров с четырьмя вариантами ответов. Приведем примеры кадров (электронных тестов) [70].

КАДР-1

Укажите, какую форму глагола надо употребить в данном предложении вместо инфинитива:

An English speech club (to organize) at our Institute next year. (от англ.: Клуб английского языка (организовать) в нашем институте в этом году.)

- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| 1. had been organized | 2. will be organized |
| 3. was organized | 4. is been organized [70, с.14] |

КАДР-2

Укажите, в каком предложении сказуемое стоит в Present Continuous Passive:

- The students **are given** difficult exercises. (от англ.: Студентам дали сложные упражнения.)
- Only two English words **were not translated** into Russian. (от англ.: Только два английских слова не были переведены на русский.)
- We **have been told** the news just now. (от англ.: Нам только что рассказали новости.)
- She **is being helped** to translate long sentences. (от англ.: Ей помогают переводить длинное предложение.) [70, с.14]

КАДР-3

Какое из данных предложений содержит правильный перевод на английский язык русского предложения:

Нам только что сообщили эту новость.

- We **have just told** them the news.
- We **were told** the news.
- We **have been told** the news just now.
- We **shall have been told** the news. [70, с.14]

КАДР-4

Определите, как следует перевести сказуемое в данном предложении:

The museum was attendant by thousands of people. (от англ.: Музей посетили тысячи людей.):

- | | |
|-----------------|------------------------------------|
| 1. посещать | 2. посетили |
| 3. присутствуют | 4. будут присутствовать [70, с.14] |

КАДР-5

Укажите, как следует перевести на русский язык предложение:

He has shown these documents.

1. Он показал эти документы.
2. Он покажет эти документы.
3. Ему показали эти документы.
3. Ему покажут эти документы. [70, с.14]

После пяти кадров машина выдавала результат («неудовлетворительно», «удовлетворительно», «хорошо», «отлично»). [70, с.15]

Приведенные в качестве примера кадры (электронный тест) применялись для оценки грамматических знаний студентов, однако их эффективность мы ставим под сомнение. Объясним наше утверждение.

Во-первых, пять вопросов (кадров) в тесте не могли показать качественный результат, то есть не позволяли оценить уровень сформированности грамматических знаний у студентов в полном объеме.

Во-вторых, машина имела один алгоритм решения, под который студент мог подстроиться.

В-третьих, использование таких тестов подразумевало наличие технического и программного обеспечения, лингвистической лаборатории, особой подготовки студента и преподавателя.

Лексические упражнения второго этапа представлены в виде текстов (темы и содержание текстов были проанализированы в разделе 1.3.). После каждого текста следовали лексические упражнения с применением новых слов (до 30 лексических единиц), упражнения на составление монологического и диалогического высказываний [1; 3; 8; 11; 16; 19; 27; 74; 132; 134; 153; 154]. Эти упражнения были направлены на запоминание активной лексики, развитие умения использовать ее в разных речевых ситуациях.

Пример 1

Задание: закончите предложение, выбрав необходимый по смыслу вариант (индивидуальная работа).

Lesgaft was a prominent researcher who ... (Лесгафт был знаменитым ученым ...)

- studied the structure of the human bones; (изучал структуру человеческого тела.)
- worked out the science of physical culture; (разрабатывал науку физической культуры.)
- was born in the 20th century. (родился в XX веке.) [132]

Пример 2

Задание: поговорите на тему ... (работа в паре).

1. The role of carbohydrates in nutrition of a man. (Роль углевода в питании человека.)
2. Polysaccharides and monosaccharides. (Полисахариды и моносахариды.) [132]

Пример 3

Задание: ответьте на вопросы по образцу (работа в группе)

He (she) was born in Moscow in 1910. (Он (она) родился (родилась) в 1910 году в Москве.)

	father (mother)	born?
Where and when was your	husband (wife)	born?
	child	born?
	Ваш отец (мать)	родился?)
(Где и когда	Ваш муж (жена)	родился?)
	Ваши дети	родились?)

Where and when were you born? (I was born...) (Где и когда Вы родились?
ответ: Я родился...) [16]

Приведенные примеры указывают на то, что форма организации учебной работы осталась неизменной (индивидуально, в паре, коллективно), и лексические упражнения также выполнялись по образцу (согласно идеям И. Л. Бима, С. Ф. Шатилова, В. С. Цетлина, А. П. Старкова, см. раздел 1.3.).

Отличительной особенностью рассматриваемого временного этапа от предыдущего стало активное внедрение в практику обучения упражнений для формирования спонтанной речи. Такими упражнениями были «Signal-Response» и «парная работа» [70].

Упражнение «Signal-Response» было направлено на развитие «ограниченного творчества» студента. Оно представляло собой упражнение «ограниченной неожиданности», так как учащиеся заранее были предупреждены, что их реакция должна содержать определенную модель согласно определенной ситуации, но вместе с тем остался элемент неожиданности [70, с.3-4]. Ситуация давалась в виде изображения на экране или в виде рисунка. В этот момент синхронно включался магнитофон или слышался голос преподавателя, дающего сигнал (то есть предполагалось использовать технические средства обучения, согласно разработкам О. А. Антонова, Е. Г. Германа, В. В. Захарова, И. Г. Исполатовой, К. В. Карпова, см. раздел 1.3.). Студент должен был ответить на эту ситуацию, используя разбираемый лексико-грамматический материал (см. примеры ниже). [70, с.4]

Пример 1

Дается два кадра, показывающие мистера Брауна в Лондоне и отправление им телеграммы.

Голос диктора: Mr. Brown arrived in London. He sent telegram. (Мистер Браун прибыл в Лондон. Он отправил телеграмму.)

Обрисуйте ситуацию, употребив герундий. [70, с.4-5]

Пример 2

На экране картина зимы. Холодно. Идет снег. По улице идет девушка без пальто.

Голос диктора: It is winter. It is cold. (Зима. Холодно.)

Продолжите рассказ, используя модальные глаголы. [70, с.4-5]

Другое упражнение – «парная работа» - также было направлено на развитие навыков устной речи, но являлось более сложным по своей организации. Студенты делились на пары («сильных» студентов ставили со «слабыми» для обмена знаниями и опытом). Им давалось время для рассуждения по заданной теме друг с другом. Контроль имел следующие формы: ответы на вопросы преподавателя; беседа по предложенной преподавателем модели без подготовки; перевод предложений из пройденных текстов, выполнение упражнений; описание ситуации по картинкам. [70]

Названные упражнения («Signal-Response», «Парная работа») являлись симуляцией потенциально реальной ситуации, с которой студент мог столкнуться, а также в которой могли пригодиться навыки устной речи на иностранном языке и навыки межкультурного общения. С другой стороны, они (упражнения) были способны выработать только общее представление о предполагаемой проблемной ситуации, а не научить поиску путей по ее устранению. Это также иллюстрируют преподаватели-практики рассматриваемого времени: «В 70-80-ых гг. XX века на занятиях по иностранному языку мы столкнулись с

таким парадоксом – мы учили студентов иностранному языку, но только в рамках их будущей деятельности на территории СССР. По окончании они должны были овладеть языком на таком уровне, чтобы могли осуществлять свою деятельность, быть функционерами. Разумеется, гипотетически они могли общаться с иностранцами, но речь не шла о межкультурной коммуникации. И тем более речь не шла о том, чтобы научить студентов жить и работать в другой стране.» [113, с.23].

Итак, систематизируем (см. приложение №8) полученные результаты анализа упражнений из учебных пособий, программ, методических указаний и контрольных работ, а также деятельности педагогов в области организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в отечественных вузах второго этапа.

Существенных изменений в организации учебной деятельности для параллельного обучению студентов иностранному языку формирования готовности к межкультурной коммуникации на втором этапе не было, то есть использовались методы обучения первого этапа – словесный, наглядный и практический, из которых практический был основным (прием – упражнение). Форма организации также осталась неизменной: индивидуально, в паре, коллективно (классификация по В. К. Дьяченко [128]). Для формирования грамматических, лексических и фонетических знаний (основы языка) широко использовались упражнения с моделями (примерами), которые способствовали ускорению процесса усвоения информации. Также нами выявлены новшества. Они заключались во внедрении новых технических средств в практику обучения, благодаря которым стало возможным более эффективно использовать словесный и наглядный методы для достижения желаемого качества (готовности к межкультурной коммуникации).

Такая организация учебной деятельности подразумевала длительный вводный курс с последующим заучиванием лексики в предложениях и выполнением грамматических и фонетических упражнений на основе моделей (ти-

повых фраз). В то же время она не позволяла студентам выйти на уровень готовности к межкультурной коммуникации, так как была в основном направлена на формирование грамматических, лексических и фонетических знаний, в то время как готовность к межкультурной коммуникации включает в себя «определенное сочетание внутренних и внешних особенностей» (см. раздел 1.2.), где внутренние особенности – это владение лексико-грамматическими, фонетическими и культуространоведческими знаниями, а внешние – благоприятное внешнее пространство.

Анализ также показал, что в рассматриваемый период преподаватели стали искать выход на формирование внешних условий готовности во время учебной деятельности. Этим выходом стали упражнения, способствовавшие развитию спонтанной устной речи («Парная работа», «Signal-Response»). посредством таких упражнений симулировалась необходимая для обучения иностранному языку проблемная ситуация, то есть организовывалось необходимое временное благоприятное регулируемое межкультурное образовательное пространство.

Сделанные выводы стали основой для последующего этапа исследования - анализа организации учебной деятельности по обучению иностранному языку как общеобразовательного предмета и параллельному формированию готовности к межкультурной коммуникации в отечественных вузах со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века.

В это время для организации учебной деятельности на занятиях по иностранному языку в отечественных вузах дидакты предлагали использовать следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный метод, репродуктивный метод, метод проблемного изложения изучаемого материала, частично-поисковый метод и исследовательский метод (гностический подход классификации методов обучения по И. Я. Лернеру, М. Н. Скаткину, см. раздел 1.3.).

Анализ учебной литературы [6; 18; 48; 79; 82; 93; 140; 166; 183] пока-

зал, что основной объем фонетических упражнений содержался в вводно-корректирующем фонетическом курсе, который проводился в начале обучения.

Пример 1

Задание: Прочитайте следующие слова, обращая внимание на ударения.

Introduce [ˌɪntrəˈdʒɪs], University [ˌjuːnɪˈvɜːsɪti], mountainous [ˈmaʊntɪnəs], efficient [ɪˈfɪʃənt], comprehensive [ˌkɒmpriˈhensɪv]. [140]

Пример 2

Задание: Прочитайте слова, обращая внимание на транскрипцию.

Jackie Rose [ˈdʒæki ˈrouz], Aberdeen [ˈaːbədeɪn], Scotland [ˈskɒtlənd], Scottish Highlands [ˈskɒtɪʃ ˈhaɪləndz], Margaret [ˈmɑːgərət], Jocelyn [ˈdʒɒselɪn], William [ˈwɪljəm], Inverness [ˈɪnvənɪs], Perth [pɜːθ]. [93]

Пример 3

Задание: прочитайте диалог.

Lena: Mary, get up quickly. You will be late again. (Мэри, вставай быстрее. Ты снова опоздаешь.)

Mary: What's the time now? Oh, I hate to get up so early. I'd better **miss** the 1st lecture and sleep a bit more. I'll see your notes after **classes**. (Который час? Ох, ненавижу просыпаться так рано. Я лучше пропущу первую лекцию и посплю еще немного. Я прочту твои конспекты после занятий.)

Lena: Shame on you! You have missed so many **lectures on** psychology. Get up quickly and we'll go together, we have little time left before the bell goes. (Как тебе не стыдно! Ты уже пропустила так много лекций по психологии. Вставай быстро, и пойдем вместе. У нас еще есть немного времени до звонка.)

Mary: I know that you do not like to be a minute late for your lessons but

indeed we have plenty of time. It takes us only 10 minutes to go to the Institute... (Я знаю, что ты не любишь опаздывать и на минуту, но у нас еще полно времени. До института мы дойдем за 10 минут.) [140]

Пример 4

Задание: Прочтите следующие предложения, обращая внимание на интонацию.

1. How can you be so lazy? (\ . . .) (Как ты можешь быть таким ленивым?)
2. Is this your note-book? (' _ -) (Это твоя тетрадь?)
3. Is this the thing? (: _ -) (Это та вещь?)
4. Come on then! (' _ -) (Давай!) [140, с.111]

Пример 5

Задание: Прочтите следующие предложения, обращая внимание на интонацию.

1. The subject today | is English Grammar. (Тема сегодняшнего занятия – грамматика английского языка.)
2. Her book is lying on the table, | but it's closed. (Ее книга лежит на столе, но она закрытая.)
3. Open your books at page 36 | and read the beginning of the text number three, Helen. (Откройте книги на странице 36 и прочтите начало текста под номером три, Елена.)
4. The sun is still shining | through the big window of the room. (Солнце все еще светит через большое окно в комнате.)
5. The teacher is standing at her desk | in the middle of the classroom. (Учитель стоит у своего стола в середине комнаты.) [140]

Пример 6

Задание: Прочитайте диалог, согласно нормам интонации английского языка.

Teacher: -Good ,morning! Is 'every one `present to ,day? (Доброе утро! Сегодня все присутствуют?)

Helen: `No, | Or`lov is absent. (Нет, Орлова нет.)

Teacher: 'Why is he `absent? 'Is he ,ill? (Почему? Он заболел?)

Helen: ,Yes, | he is `very ill. (Да, он очень болен.)

Teacher: I `am .sorry. Now 'open your 'books at ↑page '5,3. 'Let us 'read 'Lesson ,Two. →Helen, | 'read the ↑1st 'passage a ,loud | but 'please 'mind your .into ,nation... (Мне очень жаль. Сейчас откройте свои учебники на странице 53. Давайте прочитаем урок два. Елена, прочитайте первое предложение вслух, но, прошу, обращайтесь внимание на интонацию.) [140, с.110]

В целом на овладение вводно-корректирующим курсом отводилось до 60-70 аудиторных часов, после чего рекомендовалось провести фонетический зачет [48; 79; 82; 140]. Это иллюстрируют преподаватели-практики рассматриваемого времени: «Первые три месяца отводились на фонетический курс. Этот курс состоял из теоретической части, упражнения на детальную отработку материала текстов и диалогов, упражнения на тренировку определенных структур и моделей и отдельных языковых единиц, и творческие упражнения, в которых студенты использовали усвоенный теоретический материал. В целом, это те же упражнения, которые использовались раньше, в предыдущие годы: чтение, заучивание диалогов и монологов, упражнения в лабораториях с использованием специального оборудования и другие. В конце курса студенты сдавали контрольную работу по фонетике или проводилось зачетное занятие. Разумеется, такой подход к преподаванию фонетики был очень эффективным.» [113, с.24].

Дальнейший анализ фонетических упражнений показал, что принципиальных изменений по сравнению с предыдущим этапом не произошло. Наблюдается еще большее усиление на постановку интонации и правильного чтения (см. примеры выше), чем это было раньше. Также изменилась систематизация

изложения фонетического материала. Основной объем фонетических упражнений (как и теоретического материала, см. раздел 2.1.) приходился на первые месяцы обучения, усилилась система оценки фонетических знаний (контрольная работа, фонетический зачет в конце курса). Но в целом использовались методы, приемы и форма организации учебной деятельности второго этапа: словесный (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой) и практический (упражнение) методы по классификации Д. О. Лордкипанидзе [129]; или объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником) и репродуктивный (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму) методы по классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина [128]. Такая система методов позволяла сформировать основные фонетические знания изучаемого иностранного языка. Напомним, что формирование фонетических знаний – базовая задача, которая ставилась перед общеобразовательной дисциплиной «Иностранный язык» в отечественных вузах рассматриваемого времени и способствовало (но не в полном объеме) параллельной подготовке студентов к межкультурной коммуникации.

К грамматическим упражнениям третьего этапа относились: перевести предложения, обращая внимание на их грамматические особенности; раскрыть скобки (поставить слово в нужной грамматической форме); задать вопрос по образцу; составить предложение с прямым, обратным порядком слов; выделить в предложении подлежащее, сказуемое, другие члены предложения; определить грамматическую форму. Выполнение таких упражнений рекомендовалось осуществлять по шаблону или модели [18; 82; 183].

Пример 1

Задание: Поставьте необходимое существительное согласно образцу.

Pattern: a) Go to the University. b) Do not go to the University.

1. Desk. 2. Table. 3. Blackboard. 4. Laboratory. 5. Library. 6. This building.
7. Hostel. 8. Small blackboard. 9. Large table.

c) Let him take this pen. ... that book. – Do not let him take that pen.

(Образец: а) Иди в университет. б) Не иди в университет.

1. Стол. 2. Парта. 3. Доска. 4. Лаборатория. 5. Библиотека. 6. Это здание. 7. Общежитие. 8. Маленькая доска. 9. Большой стол.)

в) Позвольте ему взять эту ручку. ... ту ручку. – Не позволяй ему брать ту ручку.)

1. Let me take two books. ... twelve books. 2. Let us take two notebooks. ... five notebooks. 3. Let him translate this text. ... that text. 4. Let him go to the library. ... to the laboratory. 5. Let him go home. ... to the hostel. (1. Позвольте мне взять две книги. ... двенадцать книг. 2. Позвольте мне взять две тетради. ... пять тетрадей. 3. Позвольте ему перевести этот текст. ... тот текст. 4. Позвольте ему пойти в библиотеку. ... в лабораторию. 5. Позвольте ему уйти домой. ... в общежитие.) [18]

Пример 2

Задание: Составьте предложение по образцу.

A. How long **have you been waiting** here? (Как долго ты тут ждешь?)

B. She **had been working** for two hours when I came. (Она уже работала на протяжении двух часов, когда я пришел.) [82]

Пример 3

Задание: Change the following sentences into polite requests. (Измените следующие предложения в вежливую форму.)

Pattern: Ask him to open the window. – Please, open the window. (Пример: Попроси его открыть окно. – Пожалуйста, откройте окно.)

1. Ask Jane to explain to you how to use that dictionary. (Спроси у Джейн как пользоваться этим словарем.)

2. Ask him to wait a few minutes. (Попроси его подождать пару минут.)

3. Ask Bob not to smoke here. (Попроси Боба не курить здесь.)

4. Ask the student to clean the blackboard. (Попроси студента помыть

доску.)

5. Ask him not to be late. (Попроси его не опаздывать.) [18]

Из примеров видно, что они идентичны упражнениям второго этапа. Для их выполнения и закрепления грамматического материала использовались те же методы и приемы (по Д. О. Лордкипанидзе): словесный (объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой) и практический (упражнение). Иными словами, качественных изменений в практике обучения основам грамматики изучаемого иностранного языка в отечественных вузах не произошло. Это также иллюстрируют преподаватели-практики того времени: «В практике обучения иностранному языку для преподавания грамматического материала мы использовали те же методы и приемы, что и в 70 – 80-х годах XX века. Этот материал закреплялся аналогичными упражнениями. Проверка осуществлялась в виде контрольной работы или теста. То есть ничего нового не было. К слову, качественных изменений и не требовалось, так как существующая на тот момент система была достаточно эффективной для подачи и закрепления грамматического материала.» [113, с.24].

Дальнейший анализ упражнений из учебной литературы по иностранному языку отечественных вузов второй половины 80-х годов XX века – начала 90-х годов XX века показал, что лексические упражнения также остались неизменными: перевод; поиск соответствия, эквивалентов, синонимов, антонимов; работа с активным словарем; заучивание слов, словосочетаний, предложений, монологов и диалогов. [6; 18; 48; 79; 82; 93; 140; 166; 183]

Пример 1

Задание: Найдите эквиваленты в тексте.

Дар речи; группа людей; без дополнительного использования жестов; ограниченный словарь; стать невозможным; язык как средство выражения и общения людей; это прекрасная догадка; разгадать происхождение

ние; терять интерес к проблеме; во-первых; во-вторых; тщательное изучение поведения людей; поведение доисторического человека. [6]

Пример 2

Задание: Заполните пробелы словами из активного словаря.

1. Our ... includes a multitude of words.
2. There are certain peoples whose ... is so
3. People can also use others ... of ... , such as red lights, or flags.
4. Do not ask the ... of me.
5. It is ... to arrive at time.
6. His demands are beyond all
7. He is a ... stranger to me.
8. The work has done to
9. I ... you have told him everything.
10. I should like further ... of the job.
11. I read it with ... interest. [6, с.53]

Пример 3

Задание: Найдите синонимы следующим словам.

Dismiss; free; liberate; determine; establish; prove; warrant; limit; reduce; shorten; guess; imagination; fancy; chance; probability. (Уволить; бесплатно; освободить; определить; установить; доказать; гарантирует; ограничить; уменьшить; сократить; думаю; воображение; фантазии; шанс; вероятность [79])

Пример 4

Задание: Найдите антонимы словам ниже.

Impossible; impractical; easy; possible; practically; vain; empty; useless; worthless; useful; valuable; worthy; decrease; reduce; decline; continue; de-

veloped; extend; increase. (Невозможный; непрактично; легко; возможно; практически; напрасно; пустой; бесполезно; ничего не стоит; полезно; ценный; достойным; уменьшить; уменьшить; снижаться; продолжить; разработана; расширить; увеличить.) [79]

Приведенные в качестве примеров упражнения, как и форма их организации, по своему характеру идентичны лексическим упражнениям второго этапа. Важным дополнением в практике обучения иностранному языку и параллельной подготовке к межкультурной коммуникации стала возможность студентов вступать в настоящее, а не симулированное, межкультурное общение (через корреспонденцию, лично). На занятия стали приглашаться носители изучаемого иностранного языка и культуры, которые под руководством преподавателя помогали студентам выполнять упражнения, творческие задания, объясняли непонятные казусные ситуации, связанные с языком и культурой, рассказывали истории из своей жизни, про быт, традиции, про свою страну [113]. На таких занятиях использовались объяснительно-иллюстративный метод (примеры: рассказ про культуру, историю, быт, личный опыт проживания в другой стране, демонстрация видеозаписей и фотографий), репродуктивный метод (пример: помощь в выполнении грамматических, фонетических, лексических упражнений с объяснениями и комментариями), частично-поисковый метод (примеры: творческие задания, связанные с чужим языком и культурой). Перечисленные методы соотносились с дидактической классификацией методов обучения рассматриваемого времени (классификация по гностическому подходу И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, см раздел 1.3.).

Систематизируем (см. приложение №9) полученные результаты анализа упражнений из учебных пособий, программ, методических указаний и контрольных работ, а также деятельности педагогов в области организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах третьего этапа. Несмотря на обширные разработки в рамках частных дидактических концепций

в рассматриваемый период (см. раздел 1.3.), для обучения иностранному языку и параллельного формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации во время учебной деятельности использовались аналогичные второму этапу методы, приемы, упражнения и форма организации. А именно: методы – словесный, наглядный и практический (классификация Д. О. Лордкипанидзе по источникам знаниям), основной из которых был практический метод (прием – упражнение); или объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы (согласно классификации по гностическому подходу И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина). Форма организации учебной деятельности: индивидуально, в паре, коллективно (классификация В. К. Дьяченко [128]). В то же время наблюдается положительная динамика в достижении желаемого качества. Эта динамика выражена постепенным созданием возможностей для студентов вступать в живой диалог с носителями другой культуры и языка, но такая деятельность была крайне ограничена, в силу редкой возможности ее осуществления.

Итак, общий поэтапный анализ организации учебной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в отечественных вузах в период с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века, должной обеспечивать параллельное формирование готовности к межкультурной коммуникации, показал, что для достижения желаемого качества использовались словесный, наглядный, практический (упражнения) методы (по Д. О. Лордкипанидзе) на протяжении всего периода (с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века). Формы организации также оставались неизменными: индивидуально, в парах, коллективно (по В. К. Дьяченко [128]). Такая организация учебной деятельности противоречила дидактическим и методологическим разработкам, рассмотренными нами в разделе 1.3., и не позволяла студентам выработать готовность к межкультурной коммуникации, так как основное внимание было направлено преимущественно на формирование грамматических, фонетических, лексических знаний изучаемого иностранного языка (знаниевого компонента готовности). Иными словами, возникало противоречие на

эмпирическом уровне между дидактическими взглядами на построение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» и способами их реализации на практике, то есть между теорией и практикой.

Также во время учебной работы практически отсутствовала деятельность по созданию правильного психологического настроя и благоприятных внешних условий, способствующих формированию готовности студентов к межкультурной коммуникации. Исключение составили упражнения-симуляции межкультурных контактов («Signal-response», «Парная работа») и живое общение с носителями языка и культуры (присутствие иностранцев на занятии). Но, так как такая деятельность была крайне ограничена в силу редкой возможности ее осуществления, она должна была сопровождаться внеучебной, о чем говорилось выше. В связи с этим, мы видим необходимость в анализе внеучебной деятельности, способствующей формированию готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации в период с середины 50-х годов XX века – начала 90-х годов XX века.

II.3. Пути и способы внеучебной деятельности по формированию готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации

Задача раздела заключается в поэтапном изучении организации внеучебной деятельности по формированию у студентов отечественных вузов готовности к межкультурной коммуникации во второй половине XX века. Она будет решаться с учетом положений, раскрытых в разделах 1.2. и 1.3. Напомним их:

1) готовность к межкультурной коммуникации обусловлена определенным сочетанием внутренних особенностей субъекта и внешнего условия, которым является благоприятное образовательное пространство (то есть правильная организация образовательного пространства оказывает плодотворное влияние на формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации, см. раздел 1.2.);

2) организация образовательного пространства в рамках учебного заведения возможна через совокупность образовательных стандартов, программ и различных видов деятельности (в частности – через внеучебную деятельность, см. раздел 1.3.).

Источниковедческой базой для анализа послужили: методические указания и рекомендации по организации и проведению внеучебной деятельности, которые использовались в ведущих отечественных вузах во второй половине XX века; интервью с преподавателями иностранного языка отечественных вузов, осуществлявшими практику в рассматриваемое время. Материалы систематизированы в соответствии с этапами, которые были выявлены и описаны в разделе 1.1. (с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века; с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века; со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века).

В период с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века внеучебная деятельность, способствующая формированию готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации, осуществлялась в специализированных добровольных студенческих организациях: в кружках и клубах иностранного языка, кружках разговорной речи и кружках по переводу специальной литературы с иностранных языков. Эта деятельность существовала практически во всех ведущих вузах страны, в таких как: Ленинградский политехнический институт [9; 43; 124; 159; 185], Московский государственный университет имени И. В. Ломоносова [4; 25; 29; 44; 136], Московский государственный педагогический институт [7; 14; 30; 69; 194], Свердловский медицинский институт [87], Алматинский технологический университет [64; 174], Томский государственный университет [89], Днепропетровский государственный аграрный университет [45], Волгоградский медицинский университет [65], Иркутский государственный технический университет [173], Воронежский государственный университет [90] и других [171; 172]. Воспитательная работа курировалась преподавателями иностранных языков и

организовывалась согласно разработанным методическим пособиям и рекомендациям: «Организация и методика домашнего чтения» З. Е. Александровой 1951 года [4], «Организация внеаудиторной работы» Е. И. Альтова 1960 года [7], «Самостоятельная работа студентов» Дж. А. Атабекова 1964 года [14], «Организуем на общественных началах изучение иностранных языков» Ю. А. Веденяпина 1962 года [30], «Виды внеаудиторной работы по развитию навыков устной речи со студентами неязыковых вузов» Е. И. Кокшаревой 1963 года [90] и других. В ее рамках проводились встречи студентов, конкурсы, творческие мероприятия, викторины, олимпиады и другие формы работы по овладению иностранным языком и подготовке студентов к межкультурному общению.

Обзор литературы [4; 7; 9; 14; 25; 28; 43; 44; 159; 185] показал, что внеучебная деятельность в рамках общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» была направлена на:

1) укрепление знаний в области фонетики иностранного языка и практику чтения текстов на иностранном языке (З. Е. Александрова [4], Н. Р. Аполлонская [9], Г. П. Богуславская [25], К. П. Гинтовт [44], Э. М. Добрускина [55], Р. Я. Зайкина [64], Р. Я. Закарьян [66] и другие);

2) улучшение у студентов навыков использования технических (аудио и видео) средств обучения для овладения иностранным языком (М. К. Бородулина [28], К. Б. Карпов [80], А. С. Лурье, З. В. Матукайтес [136], Л. И. Соколова [171; 172], Н. С. Хаперский [196], Э. П. Шубин [201] и другие);

3) привитие важности и необходимости владения иностранным языком; организационная и воспитательная деятельность (Е. И. Альтов [7], Дж. А. Атабеков [14], Ю. А. Веденяпин [30], В. С. Гинзбург [43], П. С. Зендер [69], А. А. Козьмина [89], Е. А. Коленко [91] и другие);

4) укрепление знаний в области грамматики иностранного языка (М. Гланц [45], Н. Н. Первова [155], Е. А. Полтавцева [159], Т. Н. Татиева [185] и другие);

5) расширение словарного запаса и закрепление лексики и речевых моделей (Г. Г. Егоров [59], М. И. Зайцев [65], О. П. Залеская [67], Е. Н. Князькова [86], Л. В. Кобзарева [87], Т. М. Кузнецова [103], Т. К. Левина [123], И. Н. Ламбров [108], Л. Я. Левит [124], А. А. Лепинг [127], И. И. Чернышева и другие);

6) развитие навыков интерпретации и перевода англоязычного текста (Т. В. Соколыцева [173; 174], Е. Н. Сперанская [178] и другие);

7) развитие навыков устной речи, разговорного языка (Э. И. Каар [76], О. В. Ковальницкая [88], Е. И. Кокшарова [90], Т. Р. Котляр [95], З. В. Матукайтес [138], В. Н. Машанова [141], Р. Л. Натанова [143], Н. А. Пискунова [157] и другие).

То есть была направлена на формирование определенных знаний, навыков и умений только косвенно, а не напрямую влияющие на формирование готовности к межкультурной коммуникации.

Во время внеучебной деятельности использовались следующие упражнения и задания, выполнение которых осуществлялось самостоятельно или под руководством куратора: прочитать, проанализировать и обсудить иноязычный текст; выучить активный словарь и разыграть диалог; выполнить грамматический анализ предложения; задать и ответить на вопросы по образцу; перевести предложения, обращая внимание на грамматические и стилистические особенности; раскрыть скобки и поставить слово в нужную грамматическую форму [158].

Пример 1

Задание: Прочитайте, переведите и обсудите текст.

Let me introduce myself, my name is Svetlana. I was born in Moscow, which is the town of The USSR. I am 18. (Позвольте представиться, меня зовут Светлана. Я родилась в Москве. Это советский город.)

My family is not big. There are four of us: mother, father, little brother and me. My brother`s name is Sergei. He is 10. My parents are young. My mom

is a very good-looking woman. She is 41. She has a high education. She works as a teacher. My mother likes reading and she knows a lot of interesting things. My father is 41 too. He is a builder. He likes his work very much. Sometimes we go to the theater or concert. We are a friendly family. (У меня небольшая семья. Она состоит из 4 человек: мама, папа, младший брат и я. Моего брата зовут Сергей. Ему 10. Мои родители молоды. Моя мама очень привлекательная женщина. Ей 41. У нее есть высшее образование. Она работает учителем. Моя мама любит читать и знает много интересного. Моему отцу 41 тоже. Он строитель. Он очень любит свою работу. Иногда мы ходим в театр или на концерт. Мы дружная семья.)

Задание: Составьте монологическое высказывание по образцу.

Задание: Ответьте на вопросы.

1. What is her name? 2. How old is she? 3. Where does she live? 4. Is she the only child or she has sisters or brothers? 5. What are her parents? (1. Как ее зовут? 2. Сколько ей лет? 3. Где она живет? 4. Она один ребенок в семье, или у нее есть братья и сестры? 5. Кто ее родители?) [90]

Пример 2

Задание: Составьте монологическое высказывание на тему:

- 1) I live in the USSR. (Я живу в СССР)
- 2) My future profession. (Моя будущая профессия)
- 3) My working day. (Мой рабочий день)
- 4) My family and I. (Моя семья) [95]

Пример 3

Задание: Вставь, что подходит по смыслу больше: a few, a little, much, many, a lot of, little, few.

- 1) We have ___ salt. We shouldn't go shopping. 2) There is ___ sugar. It is not enough. 3) She has ___ apples. (1. У нас ___ соль. Нам не надо идти в магазин. 2. Сахар ___. Его недостаточно. 3. У нее ___ яблоки.) [184]

Пример 4

Задание: Раскройте скобки.

1) I (attend) lectures on history yesterday. 2) I hope she (give) me a book tomorrow. 3) Is it cold? I (close) the door? What your parents (do) today? (1. Я (посещать) лекции по истории вчера. 2. Я надеюсь, она (дать) мне книгу завтра. 3. Холодно? Я (закрыть) дверь?) [159]

Изучив эти упражнения, мы выявили, что они были аналогичны упражнениям учебной деятельности (лексические, грамматические и фонетические упражнения). Также были найдены отличия. Они обусловлены использованием дополнительных средств обучения, видео- и аудиозаписей, специальной литературы (книг на иностранном языке). Студенты слушали аудиозаписи, смотрели учебные фильмы и читали адаптированную классическую литературу на иностранном языке, после чего следовало обсуждение в группах. [158]

Из вышесказанного следует, что внеучебная деятельность первого этапа осуществлялась в студенческих организациях, клубах и кружках по иностранному языку и выполняла задачи, схожие с задачами учебной деятельности: научить студентов читать и понимать с помощью словаря иностранный текст; обучить учащихся пониманию устной речи и самостоятельному ее использованию; обучить лексическим, грамматическим, фонетическим основам иностранного языка. Иными словами, задача формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации напрямую не ставилась. Это соответствовало задачам преподавания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» анализируемого этапа и объясняется слабой разработанностью теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету на тот момент (см. раздел 1.3.).

Для анализа организации внеучебной деятельности, способствующей формированию готовности студентов отечественных вузов к межкультурной

коммуникации второго этапа, рассмотрим деятельность клубов и кружков по иностранному языку с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века.

Изучение методической литературы [81; 84; 85; 106] показало, что к концу 60-ых годов клубам и кружкам по иностранному языку «стала принадлежать ведущая роль в интернациональном воспитании студентов и в их подготовке к интернациональным (межкультурным) контактам» (по Л. Г. Куц) [106, с. 59]. То есть опять задача формирования готовности к межкультурной коммуникации не ставилась, а решалась опосредовано в рамках задачи интернационального воспитания разновозрастных кружков и клубов. Деятельность таких клубов становилась более централизованной - стали определяться основные положения, цель и задачи. Эти положения были зафиксированы в «Примерном положении о клубе интернациональной дружбы» [106 с.59]. Согласно названному положению, целью клубов являлась организация внутрисоюзных и международных контактов студентов со сверстниками для развития уважительного отношения к представителям иных культур и развития навыков межкультурного общения. [106]. Их деятельность осуществлялась как в рамках отечественных вузов, так и за их пределами (в Домах пионеров союзных республик, в Домах молодежи).

В первом случае (в рамках вуза), клубы и кружки по иностранному языку существовали как добровольное общество практически при всех ведущих отечественных учебных заведениях (Калининградский государственный университет, Ленинградский политехнический институт, Московский государственный университет имени И. В. Ломоносова, Московский государственный педагогический институт, Киевский государственный университет, Всесоюзный машиностроительный институт, Всесоюзный политехнический институт, Одесский государственный университет, Рязанский государственный педагогический, Уральский университет, Кемеровский государственный институт культуры и другие). Работа кружков носила организованный характер, а их ру-

ководители следовали методическим рекомендациям и положениям педагогических концепций в аспекте поликультурного образования и формирования навыков межкультурного общения того времени (см. раздел 1.3.). Основной акцент деятельности клубов ставился на закрепление грамматического, фонетического и лексического материала, через выполнение упражнений, а также на расширение культуространоведческого кругозора [113], формирование знаний о культуре, истории и традициях через просмотр фильмов на иностранном языке, чтение иностранной литературы и их последующее обсуждение, обсуждение иной культуры и событий на международной политической арене. [106]

Во втором случае (за пределами вуза, в рамках Домов пионеров и Домов молодежи), клубы не носили массовый характер по отношению к студентам (организовывались для школьников и студентов без возрастных ограничений) и их деятельность осуществлялась согласно составленному внутреннему уставу.

Приведем примеры таких клубов: Клуб «Дружба» в Санкт-Петербургском городском дворце творчества юных [84], Клуб интернациональной дружбы имени Ю. А. Гагарина в Московском государственном дворце юношеского творчества [81], Клуб интернациональной дружбы «Глобус» в Нижнем Новгороде [85], Интерклуб «Восток» и другие. В рамках этих клубов осуществлялось курируемое общение между представителями разных культур и переписка между учащимися учебных заведений союзных республик и социалистических стран (стран Восточного блока); организовывались фестивали интернациональной дружбы, совместные стройотряды, студенческие конференции и семинары на общественно-политическую тематику и так далее. Проводились эстафеты дружбы Домов пионеров и Домов молодежи союзных республик, «Корабль солидарности в Анголу», «Сумка дружбы» детям Вьетнама, ежегодные трудовые акции в Фонд мира и другие. Учреждались интернациональные музеи, которые обогащались своими традициями, значимыми для всех участников данной организации (примеры: «День юного антифашиста,

борца за свободу и мир при поддержке Международного комитета детских и юношеских организаций» 8 февраля и другие). [106, с.59].

Итак, в период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века, в силу объективных исторических факторов появилась острая необходимость в интернациональном воспитании молодого поколения и подготовке его к позитивному межкультурному общению. Центрами такого воспитания стали клубы интернациональной дружбы. Ими были найдены разнообразные формы и средства внеучебной деятельности, которые позволили сделать процесс психологической подготовки студентов к межкультурной коммуникации «интенсивным, содержательным и ярким» (по Л. Г. Куц) [106]. Напомним, психологический компонент готовности является базовым внутренним компонентом готовности к межкультурной коммуникации (внутренняя особенность субъекта, см. раздел 1.2). Иными словами, в период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века внеучебная деятельность была направлена не только на формирование грамматических, лексических, фонетических знаний основ изучаемого иностранного языка, но и на интернациональное воспитание, способствующее лучшему формированию готовности к межкультурной коммуникации.

Сделанные выводы позволяют перейти к следующему этапу исследования – к выявлению практики организации внеучебной деятельности, способствующей формированию готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации третьего этапа через анализ методической литературы середины 80-х годов XX века – начала 90-х годов XX века.

Так как студенческие клубы по иностранному языку и клубы интернациональной дружбы имели значительный воспитательный потенциал, к третьему этапу они были реконструированы. У них появилась чёткая системная организация внеучебной деятельности, были определены цель, задачи, права и обязанности членов клуба и руководства, секции, содержание, формы и методы работы [106]. Такая реорганизация стала возможной вследствие исторических факторов (см. раздел 1.1.), накопленному теоретическому материалу и

практическому опыту проведения внеучебной работы, а также вследствие разработки педагогических концепций и осознания важности организации благоприятного образовательного пространства, способствующего лучшему развитию у студентов готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.3.).

Обзор методического материала [189] показал, что на третьем этапе проводилась целенаправленная организация специализированной внеучебной деятельности, которая способствовала углублению и расширению получаемых на занятиях знаний иностранного языка, речевых навыков и умений (знаниевого компонента готовности), а также параллельному формированию и усилению интереса (мотивации) к изучению иностранного языка (психологического компонента готовности к межкультурной коммуникации, см. раздел 1.2.).

Такая деятельность организовывалась и проводилась в специальных «систематизированных, планируемых, целенаправленных кружках и клубах интернациональной дружбы» [189] для практического применения изучаемого иностранного языка в разных курируемых проблемных ситуациях общения между представителями разных культур и этносов, формирования способности субъектов вступать в межкультурную коммуникацию и правильно избегать проблемных ситуаций межкультурного общения; культивирования ценностей, значимых для всех участников деятельности (напомним, согласно Эдварду Т. Холлу, общая ценность – основное связующее звено между представителями разных культур, см. раздел 1.2.). [189, с.3]

Так как перед студенческими кружками и клубами интернациональной дружбы ставилась комплексная цель, во многих отечественных вузах анализируемого периода (пример: в Ленинградском политехническом институте, в Московском государственном университете имени И. В. Ломоносова, в Московском государственном педагогическом институте, в Киевском государственном университете, в Киевском государственном педагогическом институте, во Всесоюзном политехническом институте) клубная деятельность разбивалась по секциям, таким как:

1) секция страноведения - знакомство учащихся с культурой и традициями зарубежных стран, условиями жизни и учебы своих сверстников, молодежными организациями;

2) пресс-центр - выпуск бюллетеней, оформление стенгазет, посвященных отдельным событиям, организация летописи работы клуба;

3) почтамт «Дружба» - помощь установке дружеской и регулярной переписки;

4) лекторская группа - проведение лекций и бесед по истории, культуре различных стран;

5) поисковая группа - сбор полезной информации, обусловленной тематикой клуба;

б) исторический клуб - воспитание у учащихся уважительного отношения и интереса к русской культуре и истории, любовь и гордость к Родине, чувства толерантности к истории и культуре других народов. [189]

В других отечественных вузах внеучебная деятельность осуществлялась в одной или нескольких конкретных секциях:

1) студенческие научные конференции на иностранном языке – расширение кругозора студентов; проведение круглых столов, бесед, студенческих конференций по актуальным темам и событиям в мире на иностранном языке: Латвийский государственный университет им. П. Стучки, Витебский ветеринарный институт им. Октябрьской революции, Минский институт культуры;

2) студенческое бюро переводов – осуществление переводов адаптированной и неадаптированной литературы: Гродненский государственный университет им. Я. Купалы, Рижский медицинский институт;

3) конкурсы на лучший перевод, реферат, аннотацию научного текста по специальности: Гродненский государственный университет, Калининградский государственный университет;

4) группы референтов – переводчиков: Гродненский государственный

ный университет, Рижский медицинский институт, Белорусский институт инженеров железнодорожного транспорта;

5) кружковая работа по иностранному языку: Гродненский государственный университет, Белорусский политехнический институт, Могилевский государственный педагогический институт;

6) секция интернациональной дружбы: Таллиннский политехнический институт, Белорусский институт инженеров железнодорожного транспорта;

7) секция интернациональных связей – курируемое общение и переписка между представителями разных культур: Тартуский государственный университет, Таллиннский политехнический институт;

8) вечера отдыха, художественной самодеятельности на иностранном языке, конкурсы политического плаката: Гродненский государственный университет;

9) вечера, посвященные стране изучаемого языка: Латвийский государственный университет;

10) встречи с советскими специалистами, работающими за рубежом: Гродненский медицинский институт;

11) киноклуб: просмотр фильмов на изучаемом иностранном языке: Таллиннский политехнический институт;

12) выпуск стенгазет, бюллетеней на иностранном языке: Гродненский государственный университет, Белорусский институт инженеров железнодорожного транспорта;

13) музей Дружбы: Витебский институт им. Октябрьской революции. [189, с.14-15]

Таким образом, внеучебная деятельность, способствующая формированию готовности к межкультурной коммуникации, осуществлялась сразу в нескольких направлениях: усиления идейно-политического воспитания студентов; развития и поддержания интереса к иностранному языку; практического применения речевых умений и навыков по иностранному языку как средству

общения между народами; укрепления внутрисоюзных и международных контактов студентов [189, с.3]. В рамках этих направлений студентов знакомили с историей, культурой и бытом народов СССР, расширяли страноведческий кругозор, воспитывали гордость быть гражданином своей страны и уважение к народам СССР. Более того, у студентов развивался познавательный интерес к изучению иностранного языка и различным отраслям знаний, в области страноведения и жизни зарубежных сверстников в странах изучаемого языка. Была возможность применять знания на практике для развития навыков работы в многокультурном коллективе и навыков межкультурного общения на иностранном языке (в интернациональных акциях, форумах дружбы, митингах солидарности, ассамблеях народов мира). [189, с.4]

Для этого широко применялись массовые (недели дружбы и солидарности, фестивали, вечера, конкурсы, спортивные и творческие мероприятия, викторины, сборы, заочные путешествия по странам изучаемого языка и социалистическим республикам и другие), групповые (секции, кружки, инсценировки на иностранном языке, экскурсии, встречи, телемосты и другие.) и индивидуальные формы работы (составление заметок в стенгазету, индивидуальная переписка, оформление альбомов, изготовление и обмен сувенирами и другие) [106, с.60].

Большое воспитательное и познавательное значение в конце 80-ых годов сохраняла переписка с инокультурными сверстниками; «обмен» студентами и преподавателями между вузами; проведение заочных путешествий по другим странам, конкурсов и викторин по интернациональной тематике; встречи с иностранцами и теми, кто побывал или работал за рубежом; недели, декады и месячники иностранного языка и так далее. [106, с.60]

Из вышесказанного следует, что к концу 80-ых годов XX века произошла серьезная модификация внеучебной деятельности и систематизация студенческих клубов, способствующих формированию готовности советских студентов к межкультурной коммуникации. Как говорят преподаватели практики

иностранный язык и участники клубов, внеучебная деятельность (деятельность клубов) во второй половине 80-х годов XX века – начале 90-х годов XX века была эффективной для закрепления знания иностранного языка и формирования интернационального воспитания [113, с. 21-24]. Она дополняла учебную и была необходима для формирования навыков интернационального и межнационального общения. Более того, через организованную деятельность клубов интернациональной дружбы и интернациональных кружков на третьем этапе появились предпосылки для формирования благоприятного образовательного пространства, архиважного для готовности студентов к межкультурной коммуникации.

Итак, анализ опыта организации внеучебной деятельности, сопряжённой с изучением студентами отечественных вузов иностранного языка как общеобразовательного предмета, показывает, что она расширяла границы образовательного пространства и способствовала формированию у студентов готовности к межкультурной коммуникации. Обзор методической литературы и опыта работы ряда вузов позволил выявить следующее:

Внеучебная деятельность, направленная на формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации, осуществлялась в специализированных студенческих организациях, кружках и клубах [189, с.3] под постоянным руководством председателя клуба (чаще преподавателя иностранных языков). Эти клубы существовали как добровольная организация и подразделялись на две категории: клубы по иностранному языку вне рамок вузов и студенческие клубы и кружки по иностранному языку в рамках вуза.

В первом случае – это добровольные организации, существовавшие в рамках Домов пионеров и Домов молодежи. Они не носили массовый характер по отношению к студентам. Их членами были школьники и студенты без возрастных ограничений. Деятельность клубов руководствовалась Уставом клуба и в основном была направлена на воспитание молодежи в духе дружбы народов. Во втором случае – добровольные студенческие организации, имевшие

организованный характер и руководствовавшиеся разработанными методиками и преподавателями иностранного языка методическими указаниями и рекомендациями.

На первом этапе основная деятельность таких организаций была направлена на укрепление знаний в области фонетики, грамматики и лексики изучаемого иностранного языка, развитие навыков устной речи и перевода, а также привитие важности владения иностранным языком. По своей организации она была схожа с учебной деятельностью, сопровождала ее. То есть не была направлена на формирование готовности к межкультурной коммуникации напрямую, а только на развитие у студентов когнитивного, знаниевого, компонента готовности (см. раздел 1.2.).

На втором этапе наблюдается перенос акцента с познавательной деятельности на воспитательную. Кружки иностранных языков и клубы интернациональной дружбы становятся доменами интернационального воспитания. Основное внимание уже было направлено на формирование правильного психологического настроя для позитивной межкультурной коммуникации, а также на закрепление знаниевого компонента готовности к межкультурной коммуникации, который преподавался во время учебной деятельности (см. раздел 2.1.). В центр внимания анализируемой деятельности ставились общие или схожие ценности и традиции, терпимость к инокультурным нормам, а также позитивный опыт взаимоотношения между народами.

На третьем этапе клубы интернациональной дружбы стали иметь более четкую системную организацию. Их деятельность организовывалась согласно методическим программам и рекомендациям, которые были разработаны педагогами и методистами и базировалась на дидактических концепциях в аспекте формирования навыков межкультурного общения и поликультурного образования того времени: концепция «диалога культур», концепция поликультурного образования и другие (см. раздел 1.3.).

В рамках клубной деятельности формировались предпосылки для со-

здания благоприятного образовательного пространства, которое является важным условием для перехода от этноцентрического типа восприятия культуры студента (отрицание различных культур, защита собственного культурного превосходства, минимизация различий) к этнорелятивному типу (принятие существования межкультурных различий, адаптация к новой культуре, интеграция в родную и новую культуру) (по Н. К. Иконниковой) [75]. Что в свою очередь является требуемым результатом и необходимым качеством, предъявляемым к субъектам образовательного пространства для формирования у них готовности к межкультурной коммуникации (по А. Я. Данилюку). [51]

II. 4. Актуальность педагогического опыта для поиска решения проблем формирования готовности студента к межкультурной коммуникации

Чтобы обосновать значимость изученного в диссертационном исследовании педагогического опыта для решения актуальных задач высшей школы постсоветского периода (в нашем случае - задачи формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации), изучим существующую практику решения обозначенной проблемы.

Согласно некоторым современным диссертационным исследованиям (Г. В. Захарова, М. С. Сафина и другие) [72; 168], такое качество как готовность к межкультурной коммуникации становится все более востребованным в современном мире. В ряду существующих факторов, требующих целенаправленного формирования у молодых людей готовности к межкультурной коммуникации сегодня, выделяются следующие:

Во-первых, с начала XXI века разворачивались глобальные процессы, свойственные современному этапу развития культуры и образования (Болонский процесс). Эти процессы стимулировали расширение международных связей учебных заведений и мобильность отдельных субъектов образовательного пространства, студентов и преподавателей. [72]

Во-вторых, выросла миграция населения. Это привело к созданию поликультурной среды «как характерной реалии современной российской действительности» [72, стр. 3].

В-третьих, происходит постепенное разрушение сложившейся в XX веке системы интернационального воспитания молодежи, что характерно для современной социально-педагогической ситуации. [72]

Перечисленные выше факторы, актуализирующие проблему формирования готовности молодого поколения к межкультурной коммуникации сегодня, также зафиксированы в таких документах как: «концепция культуры мира», «концепция модернизации российского образования». В них говорится, что «образовательная политика Российской Федерации, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, должна учитывать вместе с тем общие тенденции мирового развития» [72, стр. 3]. Таким образом, в современных условиях высшая школа призвана создать качественно новую образовательную систему, способную обеспечить для личности реальную возможность для позитивного взаимодействия в поликультурном пространстве через развитие у нее (личности) необходимого качества – готовности к межкультурной коммуникации.

Согласно Государственным стандартам, развитие этого качества возлагается на целый спектр дисциплин, которые входят в раздел «Б.1. Гуманитарный, базовая часть» [118, стр. 3] (культурология, языкознание, иностранный язык, отечественная история, зарубежная история и другие). Основную роль на себя берет общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык», что зафиксировано в современных документах по модернизации высшего образования: «обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной и общекультурной (межкультурной) компетенций студентов, а также является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе [118, стр. 5].

Современной целью обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в вузе является - научить основам иноязычного общения, в процессе которого осуществляется воспитание, развитие и обучение личности; подготовка специалиста (юриста, менеджера, экономиста и др.) компетентного, не только в профессиональном, но и в коммуникативном, межкультурном коммуникативном отношениях; повышение уровня владения иностранным языком; овладение необходимыми навыками решения коммуникативных задач в различных областях культурной, межкультурной и профессиональной деятельности. [118; 122]

В качестве средства достижения цели выступает содержание учебного предмета, которые выражено компетенциями (знать, уметь, владеть). По окончании курса современный студент должен:

1) знать: базовые ценности мировой культуры и быть готовым опираться на них в своей профессиональной деятельности, личностном и общекультурном развитии; особенности произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации; лексические и терминологические единицы в требуемом объеме (2000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера); понятие дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, терминологическая, общенаучная, официальная и другая); понятие о свободных и устойчивых словосочетаниях, фразеологических единицах; основные грамматические явления, характерные для профессиональной речи; основные особенности обиходно-литературного, официально-делового и научного стилей речи;

2) уметь: логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь; эффективно вступать в деловое общение, публично выступать, вступать в переговоры, электронную коммуникацию, проводить совещания, осуществлять деловую переписку, использовать современные технические средства и информационные технологии для решения коммуникативных задач; самостоятельно спланировать, организовать учебно-познаватель-

ную деятельность; понимать на слух иноязычное высказывание, как при непосредственном общении, так и в фонозаписи; участвовать в беседе, выполняя различные роли (говорящего, слушающего, партнера); делать сообщения по будущей специальности и на общественно-политические темы; различать изучающее, ознакомительное, просмотровое, поисковое виды чтения; отделять важную информацию от второстепенной; определять основную идею; понимать основное содержание; воспринимать всю информацию для ее последующего воспроизведения; соотносить и обобщать факты; выбирать необходимую информацию; найти определения на основе фактов текста; написать изложение, эссе, перевод; оформить и написать деловое письмо; написать и составить резюме, реферат, тезисы доклада, сделать конспект; грамотно использовать лексические и терминологические единицы в требуемом объеме в рамках профессиональных знаний; находить, обрабатывать и представлять профессиональную информацию на иностранном языке; самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, преобразовывать, сохранять и передавать ее при помощи реальных объектов (компьютер, электронная почта, Интернет, телевизор, СМИ);

3) владеть: одним из иностранных языков как средством коммуникации в рамках сложившейся специализированной терминологии профессионального международного общения; иностранным языком на уровне профессиональной коммуникации; навыками применять имеющиеся языковые знания, умения к конкретным профессиональным ситуациям; культурой общения, способностью к восприятию, обобщению и анализу информации на иностранном языке; грамматическими навыками, обеспечивающими коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении общего и профессионального характера; навыками диалогической и монологической речи в сфере профессиональной коммуникации; навыками аннотирования, реферирования, способами передачи основного содержания профессионально-ориентированного текста, газетной статьи. [118; 119; 120; 121; 122].

Иными словами, в результате освоения общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» у современного студента должен быть сформирован определенный уровень знания основ иностранного языка (знаний основ грамматики, лексики, фонетики), лингвострановедческие ориентации (знания истории, культуры, традиций, ценностные ориентиры народов изучаемого языка), коммуникативные, прагматические и дискурсивные умения, а также правильный психологический настрой на позитивное межкультурное общение.

Для формирования у современных студентов названных выше знаний, навыков и умений (содержания) предлагается использовать следующую систему методов и приемов обучения: воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму, выполнение упражнений (репродуктивный метод обучения); объяснение учебного материала, работа с учебной литературой, демонстрация, беседа, рассказ (объяснительно-иллюстративный метод обучения).

Опираясь на результаты нашего исследования (см. разделы 1.2., 1.3. и 2.1.), можно заявить следующее:

Во-первых, построение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» современного вуза базируется на содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза второй половины 80-х годов XX века – начала 90-х годов XX века. Это следует из того, что многие их компоненты эквивалентны друг другу: знания основ грамматики, лексики, фонетики; знания истории, культуры, традиций, ценностей народов изучаемого языка; коммуникативные, дискурсивные, прагматические умения и другие (см. раздел 1.3.).

Во-вторых, содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» современного вуза полностью включает в себя педагогическое содержание готовности студента к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.), представления о которой стали постепенно складываться к концу 70-х годов XX века.

В-третьих, большинство методов и приемов обучения, которые сегодня используются на занятиях по иностранному языку, были предложены дидактами в 60-х – 80-х годах XX века (см. раздел 1.3.).

Из вышесказанного следует, что педагогические взгляды второй половины XX века стали фундаментом для последующих поисков в аспекте решения анализируемой проблемы и расширяли круг вопросов для современных ученых, таких как: вопросы методов и приемов преподавания иностранного языка во время учебной и внеучебной деятельности для параллельного формирования у студентов готовности к межкультурной коммуникации; вопросы насыщения содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» необходимыми для эффективного формирования готовности к межкультурной коммуникации умениями, навыками, знаниями и ценностными ориентирами; вопросы методов и приемов по организации благоприятного поликультурного образовательного пространства.

Все это свидетельствует о теоретической и практической значимости педагогического опыта взятого нами периода для поиска решения схожих актуальных проблем сегодня. В то же время можно выявить ряд трудностей, решение которых необходимо для достижения желаемого качества – готовности студента к межкультурной коммуникации. К этим трудностям относятся, прежде всего, трудность формирования благоприятного поликультурного образовательного пространства, как внешнего условия для развития готовности студента к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.) и трудность формирования правильного психологического настроения на позитивную межкультурную коммуникацию.

Первые целесообразные шаги в отечественной педагогической науке и образовательной практике по решению этих трудностей были предприняты в конце 60-х годов XX века. Именно они стали точкой опоры для современных исследований в аспекте анализируемой проблемы: «Формирование готовности

к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных вузов» (М. С. Сафина) [167], «Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студента вуза» (Г. В. Захарова) [72] и другие [51; 75].

Полагаясь на вышесказанное можно утверждать, что сегодня мы имеем дело с поэтапно формирующимися теоретико-педагогическими представлениями о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету, и сама проблемы до конца не разработана. Она требует дальнейшего, всестороннего, детального изучения.

Выводы по II главе

Во второй главе диссертационного исследования мы представили частнодидактический опыт использования теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации в практике обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету во второй половине XX века путем анализа эмпирического наполнения содержания и опыта организации учебной (методы и приемы обучения) и внеучебной деятельности.

В качестве основы для анализа мы взяли общеобразовательную дисциплину «Английский языка». Наш выбор обусловлен тем, что в рассматриваемое время английский язык являлся всемирным языком и изучался в качестве основного иностранного языка практически во всех отечественных вузах. Нами были проанализированы методические рекомендации, учебные пособия, программы, методические указания и контрольные работы по иностранному языку, разработанные и реализованные в разных отечественных вузах. Учебная литература для получения объективных данных была отобрана по разным специальностям и направлениям обучения: для студентов технических, политехнических, гуманитарных вузов, студентов юридических, медицинских спе-

циальностей, студентов-физиков и так далее. Представим результаты исследования в соответствии с этапами формирования и развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету во второй половине XX века.

На первом этапе эмпирическое наполнение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» сводилось к основам языка - знаниям основ грамматики, лексики и фонетики. Для формирования у студентов этих знаний на занятиях использовались словесный, наглядный и практический методы обучения (по классификации методов обучения Д. О. Лордкипанидзе). В качестве основного метода использовался практический метод, прием – упражнение (фонетическое, грамматическое и лексическое). Внеучебная деятельность осуществлялась в специализированных студенческих организациях, кружках и клубах по иностранному языку [188, с.3]. Она была направлена на развитие навыков устной речи и перевода, а также на закрепление фонетических, грамматических и лексических основ изучаемого иностранного языка.

Такая организация учебной и внеучебной деятельности давала возможность студенту сформировать базовые умения общения на иностранном языке (понять и перевести предложение, построить текст на английском языке, задать и ответить на вопрос), но не позволяла выйти на уровень готовности к межкультурной коммуникации. Это объясняется слабой теоретической разработанностью исследуемой проблемы на тот момент (см. раздел 1.3.).

На втором этапе менялось эмпирическое наполнение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык». Оно постепенно дополнялось знаниями об истории, культуре, традициях и ценностях народов изучаемого иностранного языка, что стало возможным благодаря увеличению академических часов на усвоение дисциплины. Однако, несмотря на расширение содержательного характера, продуктивных изменений в организации учебной деятельности не наблюдалось. В сущности, использовались методы и приемы

первого этапа. В то же время в практику обучения стали внедряться новые технические средства (обучающие машины) и упражнения-симуляции межкультурного общения «Парная работа» и «Signal-Response». Эти упражнения стали первым выходом на создание потенциально реальной регулируемой проблемной межкультурной ситуации (то есть организовывалось временное межкультурное образовательное пространство), способствующее лучшему усвоению знаний иностранного языка, применению их на практике, а также параллельному формированию у студентов навыков межкультурного общения.

В организации внеучебной деятельности второго этапа стал осуществляться постепенный перенос акцента с формирования когнитивного, знаниевого, компонента (фонетических, грамматических и лексических знаний иностранного языка) на воспитательный – формирование терпимости к инокультурным нормам, знакомство с позитивным опытом взаимоотношения между народами, общими или схожими ценностями и традициями.

На третьем этапе эмпирическое наполнение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» продолжало расширяться. Постепенная разработка теоретико-педагогических представлений о проблеме межкультурного общения и переосмысление информации культурологического характера позволили дополнить содержание дисциплины объективными культуространоведческими знаниями (см. раздел 2.1.), способствующими лучшему формированию навыков межкультурного общения параллельно обучению иностранному языку. Такое содержание способствовало созданию регулируемого диалога между культурами в рамках образовательного пространства, необходимого для «развития уважительного отношения между представителями разных этносов, формирования поликультурного сознания и навыков межкультурного общения для вступления в позитивную межкультурную коммуникацию» (эффект от реализации цели обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественном вузе на третьем этапе, см. раздел 1.3.).

Вместе с содержанием менялась организация учебной и внеучебной деятельности. На занятиях стали использоваться объяснительно-иллюстративный (рассказ про культуру, историю и традиции народов изучаемого языка), репродуктивный (выполнение грамматических, фонетических, лексических упражнений с объяснениями и комментариями) и частично-поисковый (творческие задания культурологического плана) методы обучения (из классификации по гностическому подходу И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина).

Внеучебная деятельность стала иметь более четкую системную организацию. Она основывалась на разработанных педагогами и методистами методических программах и рекомендациях. В ее рамках формировались предпосылки для создания благоприятного образовательного пространства, которое, согласно А. Я. Данилюку и Н. К. Иконниковой, является важным условием для развития у студентов этнорелятивного восприятия культуры, необходимого для позитивной межкультурной коммуникации [51; 75].

Рассмотренная практика обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века (эмпирическое наполнение учебной дисциплины, опыт организации учебной и внеучебной деятельности), направленная на развитие у студентов умения говорить на иностранном языке и параллельное формирование навыков межкультурного общения, в целом соответствовала теоретико-педагогическим представлениям о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету (теоретико-педагогическим представлениям о цели обучения общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» отечественного вуза, о методах и приемах обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету, о содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык»). В то же время были зафиксированы расхождения между теоретическими разработками и практической действительностью, препятствующие формированию у студентов отечественных вузов готовности к межкультурной коммуникации:

1) между теоретико-педагогическими представлениями о содержании учебной дисциплины и их эмпирическим наполнением – эмпирическое наполнение было уже дидактических представлений о содержании (на втором и третьем этапах);

2) между разработкой методов обучения как дидактической модели взаимодействия субъектов в образовательном процессе и фактическим их воплощением в процессе обучения иностранному языку – используемые на занятиях по иностранному языку методы обучения были направлены в основном на формирование грамматических, лексических и фонетических знаний изучаемого иностранного языка, что необходимо (но недостаточно) для достижения готовности к межкультурной коммуникации.

Это расхождение объясняется, прежде всего, тем, что практика обучения иностранному языку не во всем успевала за развитием отечественной педагогической мысли в аспекте решения анализируемой проблемы. Более того, сама задача формирования готовности к межкультурной коммуникации ставилась извне и была значительно шире задач (а, следовательно, и содержания), которые ставились перед общеобразовательной дисциплиной «Иностранный язык» в отечественных вузах второй половины XX века.

Заключение

Диссертационное исследование имело целью проанализировать обще-дидактические и частнодидактические концепции второй половины XX века в аспекте разработки проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации и представить их как систему педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

Исследование проводилось в логике решения исследовательских задач с учетом методологических положений, раскрытых на С. 10.

Обзор постепенного накопления научного знания и практического опыта позволил рассматривать процесс формирования и развития теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету по этапам. На основании принятой в гражданской истории (А. И. Вдовин) и истории педагогики (А. И. Пискунов, С. Ф. Егоров, Э. Д. Днепров) периодизации, мы выделили три этапа: с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX; с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века; со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века.

В первой главе диссертационного исследования мы реконструировали поэтапный процесс формирования и развития теоретико-педагогических представлений второй половины XX века о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету через анализ дидактических трудов и частных дидактических концепций того времени в аспекте исследуемой проблемы. Этими представлениями стали совокупность научных представлений о готовности студента к межкультурной коммуникации, педагогических представлений о цели и методах обучения иностранному языку как

общеобразовательному предмету в вузе и педагогических представлений о содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза.

На первом этапе в отечественной науке формировались аксиоматические положения, легшие в основу разработки теоретических представлений о готовности к межкультурному общению: культура и язык имеют тесную взаимосвязь; изучение иностранного языка способствует параллельному пониманию и принятию культурных ценностей народов изучаемого языка; понимание и принятие ценностей иной культуры способствует лучшему формированию готовности к межкультурному общению. Согласно этой аксиоматике, общеобразовательная дисциплина «Иностранный язык» в период с середины 50-х годов XX века до середины 60-х годов XX века, становилась инструментом для подготовки молодого поколения к межкультурной коммуникации параллельно обучению иностранному языку.

Дидактическая цель ее обучения ставилась следующим образом - обучить учащихся иностранному языку как средству общения между народами разных стран. В качестве средства достижения цели выступало содержание учебной дисциплины, которое сводилось к знаниям основ грамматики, лексики и фонетики (знанию основ изучаемого иностранного языка). Для того чтобы сформировать у студентов эти знания, дидакты предлагали следующие методы обучения:

1) приобретение новых знаний; формирование умений и навыков, применение знаний на практике; творческая деятельность; закрепление, проверка и оценка знаний, умений и навыков (классификация методов обучения по дидактическим целям М. А. Данилова и Б. Н. Есипова). [50];

2) сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания (устное изложение, показ); закрепление полученных знаний (обсуждение изученного, самостоятельная работа); закрепление навыков и умений (показ, упражнения, игра); применение знаний, навыков и умений на практике (практическая работа) (классификация методов обучения по дидактическим задачам

И. Т. Огородникова);

3) словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (классификация методов обучения по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе). [129]

Названные теоретико-педагогические представления первого этапа о цели, содержании и методах обучения иностранному языку в отечественном вузе стали основой для последующих научных поисков в аспекте решения исследуемой проблемы.

На втором этапе отечественная педагогическая наука стала проявлять интерес к научным представлениям о проблеме формирования готовности к деятельности и представлениям о межкультурной коммуникации. Постепенно разрабатывались научные представления о проблеме формирования готовности к межкультурной коммуникации, которая в то время рассматривалась как обретаемое качество, предрасположенность субъекта к общению с носителями другой человеческой культуры, представителями другого этноса, мировоззрения, субкультуры с определенной сочетаемостью стимулов и реакций, его внутренних (знания, навыки, умения, ценностные ориентиры) и внешних (пространство) особенностей. Педагогическое содержание этого понятия (готовность к межкультурной коммуникации) стало определять дополнительное содержание педагогической цели обучения иностранному языку в вузе – практическое овладение иностранным языком как средством общения между народами, а также привитие практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения. Для достижения такого результата содержание учебной дисциплины, которое раньше сводилось к основам грамматики, лексики и фонетики иностранного языка, было дополнено знаниями об истории, культуре, традициях и ценностях народов, говорящих на этом языке.

Система методов и приемов обучения также была пересмотрена. Дидакты предлагали использовать следующие методы обучения: объяснительно-

иллюстративный метод (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) и исследовательский метод (из классификации по гностическому подходу И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина) [128].

На третьем этапе происходит дальнейшая разработка теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету. Изменяются педагогические представления о постановке цели обучения иностранному языку в отечественном вузе, они формулировались следующим образом - обучение иностранному языку в контексте коммуникативного и социокультурного развития личности и параллельной подготовки к межкультурному общению [125; 176].

Для достижения такого эффекта от реализации цели обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественном вузе дидакты предлагали дополнить учебную дисциплину «Иностранный язык» новым содержанием: знаниями о собственной культуре, знаниями о традициях и ценностях, способствующими лучше понимать нравственно-духовные принципы и идеалы культуры народов изучаемого иностранного языка; умениями взаимодействия и взаимопонимания в поликультурном коллективе; воспитанием у студентов поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, понимания культурного плюрализма, равенства граждан, чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур.

Несмотря на значительное расширение содержания, значимых изменений в педагогических представлениях о методах обучения иностранному языку на третьем этапе зафиксировано не было. Дидакты предлагали использовать систему методов обучения из классификации по гностическому под-

ходу, предложенную на втором этапе (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин). Усвоение студентами нового содержания дидакты видели возможным через организацию определенных внешних условий в рамках дополнительной внеучебной деятельности. Эти условия понимались ими как идеальная система, не зависящая от индивидуального сознания, или как система взаимоотношения всех культур одного образовательного пространства на равных.

Тем самым мы изучили и систематизировали (см. приложения №2, 3, 4) процесс разработки теоретико-педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века как постепенный, поэтапный, процесс накопления теоретического (общедидактического и частнометодического) знания.

Во второй главе мы представили частнодидактический опыт использования реконструируемых теоретико-педагогических представлений в практике обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века путем анализа эмпирического наполнения содержания и опыта организации учебной (методы и приемы обучения) и внеучебной деятельности.

На первом этапе эмпирическое наполнение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза сводилось к основам языкознания - знаниям основ грамматики, лексики, фонетики иностранного языка.

Учебная деятельность организовывалась следующим образом. В качестве основного метода применялся практический метод (прием – выполнение фонетических, грамматических, лексических упражнений). Также применялись словесный, наглядный, практический методы обучения (по классификации методов обучения Д. О. Лордкипанидзе). Внеучебная деятельность осуществлялась «в специализированных студенческих кружках» [189, с.3]. По своей организации она во многом повторяла учебную деятельность и была

направлена на закрепление фонетических, грамматических и лексических знаний изучаемого иностранного языка, развитие навыков устной речи и перевода (то есть на овладение иностранным языком, а не на формирование готовности к межкультурной коммуникации напрямую).

Такая организация учебной и внеучебной деятельности давала возможность студентам сформировать базовые умения общения на иностранном языке, но не позволяла им выйти на уровень готовности к межкультурной коммуникации, в связи со слабой теоретической разработанностью исследуемой проблемы на тот момент.

На втором этапе эмпирическое наполнение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза постепенно дополнялось знаниями об истории, культуре, традициях и ценностях народов изучаемого иностранного языка. Однако, несмотря на расширения содержания учебного плана, продуктивных изменений в организации учебной деятельности по обучению иностранному языку не наблюдалось - использовались методы и приемы аналогичные первому этапу. В то же время в практику обучения иностранному языку стали внедряться новые технические средства и упражнения-симуляции межкультурного общения «Парная работа» и «Signal-Response». Эти упражнения являлись первым выходом на создание потенциально реальной регулируемой проблемной межкультурной ситуации (то есть организовывалось временное межкультурное образовательное пространство) и способствовали лучшему усвоению грамматических, лексических и фонетических знаний иностранного языка, применению их на практике, а также параллельному формированию у студентов навыков межкультурного общения.

В организации внеучебной деятельности наблюдался постепенный перенос акцента с формирования фонетических, грамматических и лексических знаний иностранного языка на формирование ценностных ориентиров, способствующих лучшему пониманию инокультурных традиций.

На третьем этапе эмпирическое наполнение содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» продолжало расширяться путем

его дополнительного насыщения новыми объективными культуространоведческими знаниями. Такое расширение содержания обусловлено разработками теоретико-педагогических представлений об исследуемой проблеме, согласно которым понимание и принятие инокультурных ценностей благоприятно влияет на формирование готовности к межкультурной коммуникации. Это во многом побудило практиков пересмотреть организацию учебной и внеучебной деятельности в рамках дисциплины «Иностранный язык». На занятиях, помимо выполнения грамматических, фонетических и лексических упражнений (репродуктивный метод обучения из классификации по гностическому подходу И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина), все чаще стали применяться рассказы про культуру, историю и традиции народов изучаемого языка (объяснительно-иллюстративный метод) и творческие задания культурологического плана (частично-поисковый метод).

Внеучебная деятельность приобрела четкую системную организацию и была больше направлена на формирование благоприятного образовательного пространства через знакомство с позитивным опытом существования разных культур, а не на развитие грамматических, лексических и фонетических знаний иностранного языка, как это было раньше.

Рассмотренная практика обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету в отечественных вузах второй половины XX века (эмпирическое наполнение учебной дисциплины, опыт организации учебной и внеучебной деятельности в ее рамках), направленная на параллельное формирование у студентов навыков межкультурного общения, в целом соответствовала теоретико-педагогическим представлениям о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету (теоретико-педагогическим представлениям о цели обучения общеобразовательной дисциплине «Иностранный язык» в вузе, о методах и приемах обучения иностранному языку, о содержании общеобразовательной дисциплины «Иностранный

язык»)), но в то же время она не позволяла студентам выйти на уровень готовности к межкультурной коммуникации. Это объясняется следующим:

- 1) эмпирическое наполнение общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза каждого этапа было уже содержания, которое предлагали дидакты для формирования навыков межкультурного общения в процессе обучения иностранному языку;
- 2) используемые на занятиях по иностранному языку методы обучения были направлены на формирование в основном фонетических, грамматических и лексических знаний иностранного языка, что необходимо, но недостаточно для выхода на уровень готовности к межкультурной коммуникации.

Такое расхождение теории и практики объясняется следующим:

- 1) задача формирования готовности студента к межкультурной коммуникации ставилась извне и была значительно шире задач, которые ставились перед общеобразовательной дисциплиной «Иностранный язык» отечественного вуза;
- 2) практика обучения иностранному языку в анализируемое время была стереотипной - преподаватели работали по аналогии, используя привычные для них приемы.

Проведенный поэтапный анализ позволил выявить три тенденции развития теоретико-практических представлений отечественных педагогов о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету с середины 50-х годов XX века до начала 90-х годов XX века.

Первая тенденция заключается в расширении задач освоения предметной области - от задач научить читать и понимать иноязычный текст, строить предложения и отвечать на вопросы на иностранном языке с поэтапным дополнением к ним гуманитарных (воспитательных) задач: воспитать студента в духе интернационализма и дружбы народов на первом и втором этапах; воспитать поликультурное сознание и уважительное отношение к представителям

других культур, понимание культурного плюрализма, равенства граждан, а также чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур на третьем этапе.

Вторая тенденция заключается в расширении содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» отечественного вуза новыми знаниями, дополнительно способствующими формированию готовности студентов к межкультурной коммуникации параллельно обучению иностранному языку:

- 1) на первом этапе - знаниями основ грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка;
- 2) на втором этапе – знаниями основ грамматики, лексики, фонетики, а также знаниями культуры, истории и традиций народов изучаемого иностранного языка;
- 3) на третьем этапе – знаниями основ грамматики, лексики, фонетики, а также знаниями культуры, истории и традиций народов изучаемого иностранного языка в контрасте со знаниями своей культуры истории и традиций.

Третья тенденция заключалась в поиске разных способов решения дидактических задач: от применения методов обучения, направленных на усвоение основ языка (выполнение грамматических, лексических, фонетических упражнений), на первом этапе к методам, направленных на формирование знаний основ языка и параллельное формирование знаний истории, ценностей и культуры народов изучаемого иностранного языка, на втором и третьем этапах.

Для того чтобы обнаружить, какие теоретико-практические представления отечественных педагогов рассматриваемого времени получили дальнейшее развитие, мы проанализировали современную теорию и практику формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

В результате было выявлено, что современной целью обучения иностранному языку в вузах является - подготовка специалиста компетентного, не только в профессиональном, но и в коммуникативном, межкультурном коммуникативном отношении. В связи с этим современное содержание учебной дисциплины сводится к знаниям основ языка и базовых ценностей мировой культуры, умению логически верно строить устную и письменную речь, владению одним из иностранных языков как средством межкультурной коммуникации. Для формирования этих знаний, навыков и умений используется система методов и приемов обучения из классификации И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина: воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму, выполнение упражнений (репродуктивный метод обучения); объяснение учебного материала, работа с учебной литературой, демонстрация, беседа, рассказ (объяснительно-иллюстративный метод обучения).

Сравнительный анализ истории и современности дал нам возможность выявить, какие теоретические представления прошлого сохранились сегодня:

1) представление о дополнительном насыщении содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» культуространоведческими знаниями, способствующими формированию у студентов готовности к межкультурной коммуникации параллельно обучению иностранному языку - современное содержание общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» базируется на принятой в период со второй половины 80-х годов XX века до начала 90-х годов XX века дидактической концепции содержания и включает в себя педагогическое содержание понятия «готовность к межкультурной коммуникации»;

2) представление об использовании методов и приемов обучения иностранному языку - в современной практике обучения иностранному языку для параллельного формирования у студентов готовности к межкультурной коммуникации используются методы и приемы, предложенные дидактами в период с середины 60-х годов XX века до середины 80-х годов XX века (Г. В. Захарова, М. С. Сафина и другие).

В то же время перед современной педагогической наукой и образовательной практикой остался ряд трудностей, решение которых необходимо для развития готовности студентов к межкультурной коммуникации, а именно - трудность в правильной, целенаправленной и эффективной организации благоприятного поликультурного образовательного пространства; трудность формирования психологического настроя на позитивную межкультурную коммуникацию.

Все это свидетельствует о том, что:

Во-первых, в современной педагогической реальности сохранилась установка на формирование готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

Во-вторых, педагогический опыт второй половины XX века по формированию готовности студентов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку имеет теоретическую и практическую значимость для поиска решения схожих актуальных проблем сегодня.

Таким образом, поэтапное изучение общедидактических и частнодидактических концепций второй половины XX века в аспекте разработки проблемы формирования готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку позволило представить их как целостную систему педагогических представлений о формировании готовности студентов отечественных вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку, обладающих значимостью для современной высшей школы.

Объем работы, ее цели и задачи обусловили необходимость сознательного ограничения автором анализируемой проблематики. Осмысление результатов проведенного исследования позволяет увидеть перспективные направления дальнейшей работы, связанные с разработкой проблемы формирования готовности студентов вузов к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку как общеобразовательному предмету сегодня.

Программа исследования в пределах поставленных задач завершена

полностью. Решение выдвинутых задач позволяет утверждать, что цель исследования достигнута.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамкина, Т. А. Учебное пособие по английскому языку для студентов-психологов / Т. А. Абрамкина. – М., 1977. – 184 с.;
2. Авраменко, О. П. Учебник английского языка для торговых и технологических институтов / О. П. Авраменко, Н. А. Скибицкая. – Киев, 1987. – 192 с.;
3. Авраменко, О. П. Учебник английского языка для торговых и технологических институтов / О. П. Авраменко, Н. А. Скибицкая. – Киев, 1975. – 196 с.;
4. Александрова, З. Е. Организация и методика домашнего чтения. Иностранный язык / З. Е. Александрова. – М., 1951. – №4. – С. 102-105;
5. Алексащенко, И. В. Поликультурное образовательное пространство / И. В. Алексащенко. – М.: Вестник Новгородского государственного университета, 2005. – №31. – С. 22-26;
6. Алехина, А. И. Английский язык / А. И. Алехина. – Минск, 1987. – 262 с.;
7. Альтов, Е. И. Организация внеаудиторной работы на факультете / Е. И. Альтов. – М: Ученые записки, 1960. – вып. 16. – С. 173-190;
8. Андрианова, Л. Н. Учебник английского языка / Л. Н. Андрианова. – М., 1980. – 480 с.;
9. Аполлонская Н. Р. Вопросы домашнего чтения в преподавании иностранного языка в техническом вузе: на материале изучения иностранного языка: Дис. канд. пед. наук / Н. Р. Аполлонская. – Л., 1946. – 196 с.;
10. Аракин, В. Д. Практический курс английского языка / В. Д. Аракин. – М., 1978. – 516 с.;
11. Арбекова, Т. И. Учебник английского языка для второго курса неязыковых факультетов университетов / Т. И. Арбекова. – М., 1968. – 304 с.;

12. Артемьева, О. А. 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. – 160 с.;
13. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса высшей школе / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.;
14. Атабеков, Дж. А. Самостоятельная работа студентов / Дж. А. Атабеков. – М., 1964. – С. 16-17;
15. Ахманова, О. С. Лингвистическая терминология // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 2002. – 683 с.;
16. Банкевич, Л. В. Практическое пособие по английскому языку / Л. В. Банкевич. – М., 1976. – 391 с.;
17. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1986. – 445 с.;
18. Бгашев, В. Н. Английский язык для машиностроительных специальностей вузов / В. Н. Бгашев, Е. Ю. Долматовская, Г. А. Ручкина, Р. Н. Швейновская. – М., 1990. – 416 с.;
19. Берлина, И. К. Учебник английского языка / И. К. Берлина, – М., 1974. – 344 с.;
20. Берман, И. М. Ситуативность в обучении устной речи / И. М. Берман, В. А. Бухбиндер. – М., 1964. – вып. 5. – С. 10-13;
21. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике: [сайт]. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-teoreticheskie-osnovy-obucheniya-inoazychnoy-monologicheskoy-rechi-v-usloviyah-adygeysko-russkogo-bilingvizma#ixzz3JHq5t00>;
22. Библер, В. С. От наукоучения - к логике культуры (два философских введения в XXI веке) / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 413 с.;

23. Библер, В. С. «Ах, какой воспитанный, образованный, просвещенный, культурный человек!...» (Об историческом, личностном и педагогическом споре этих определений) // Замыслы: [сайт]. – URL: http://bibler.ru/bik_ah_kakoy.html;
24. Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. / В. С. Библер. – Кемерово, 1992. – С. 5-6;
25. Богуславская, Г. П. Самостоятельная работа студентов по домашнему чтению / Г. П. Богуславская. – М., 1964. – С. 60-62;
26. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии / М. В. Богуславский. – Москва: Институт эффективных технологий, 2012. – 436 с.;
27. Бойко, В. А. Английский язык для пединститутов / В. А. Бойков – Минск, 1983. – 248 с.;
28. Бородулина, М. К. Сравнительная эффективность программированных упражнений на базе технических средств с аудиторной проработкой того же материала / М. К. Бородулина, А. С. Лурье. – М., 1963. – с. 18-19;
29. Вдовин, А. И. История СССР от Ленина до Горбачёва / А. И. Вдовин. – М.: Вече, 2014. – 574 с.;
30. Веденяпин, Ю. А. Организуем на общественных началах изучение иностранных языков / Ю. А. Веденяпин, К. К. Карагезьян, В. А. Гандельман. – М.: Вестник высшей школы, 1962. – № 3 – С. 77-78;
31. Верещагин, Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М: Русский язык, 1976. – 34 с.;
32. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 11 с.;
33. Верещагин, Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: «Русский язык», 1980. – 320 с.;

34. Верещагин, Е. М., Лингвострановедение и принцип коммуникативности / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1983. – 95 с.;
35. Виленкина, Е. Э. Методика самостоятельной работы слушателей по изучению иностранных языков / Е. Э. Виленкина. – М., 1954. – 79 с.;
36. Власова, Ю. Н. Организация и методика проведения самостоятельной работы студентов 4-5 курсов (на материале иностранного языка) / Ю. Н. Власова. – М. 1964. – С. 71-73;
37. Вопросы Всесоюзной переписи населения 1989 года: постановление Совета Министров СССР от 11.02.1988 № 199 // СП СССР. – М., 1988. – №12. – 30 с.;
38. Временное соглашение между Союзом Советских Социалистических Республик и Соединенными Штатами Америки о некоторых мерах в области ограничения стратегических наступательных вооружений от 26 мая 1972г. // Свод законов СССР. – М., 1990. – 394 с.;
39. Гавришина, Н. Н. Английский язык для студентов исторических факультетов гос. университетов: методические указания и тексты к практическим заданиям / Н. Н. Гавришина. – М., 1988. – 64 с.;
40. Галинская, М. Учебник английского языка / М. Галинская. – М., 1953. – 432 с.
41. Гез, Н. И. Методика обучения иностранным языкам / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.;
42. Гердер, И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 705 с.
43. Гинзбург, В. С. О путях сознательного и прочного усвоения иностранного языка – ученые записки / В. С. Гинзбург. – Л., 1957. – С. 210-213;
44. Гинтовт, К. П. Некоторые вопросы методики проведения домашнего чтения на 1 курсе факультета английского языка / К. П. Гинтовт. – М., 1960. – С. 331-338;

45. Гланц, М. Методика самостоятельной работы при изучении иностранного языка / М. Гланц. – Днепропетровск, 1950. – №4. – С. 123-126;
46. Головкова, Н. М. Лабораторные работы по английскому языку / Н. М. Головкова. – М., 1967. – 180 с.;
47. Городское образовательное пространство: сценарии организации / Науч. ред. Л. И. Фишман. – М.: Сентябрь, 2002. – 176 с.;
48. Грызулина, А. П. Английский язык для студентов 2 курса неязыковых факультетов / А. П. Грызулина. – М., 1991. – 193 с.;
49. Гундризер, В. Р. Учебник английского языка для вузов / В. Р. Гундризер. – М., 1963. – 368 с.;
50. Данилов, М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов. – М.: «Академия педагогических наук», 1957. – 520 с.;
51. Данилюк, А. Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика: научно-теоретический журнал / А. Я. Данилюк. – 2008. – № 10. – С. 3-8;
52. Деркач, А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – Воронеж, 2004. – 752 с.;
53. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956. – 229 с.;
54. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.;
55. Добрускина, Э. М. Внеаудиторное самостоятельное чтение в неязыковом вузе / Э. М. Добрускина, Н. С. Магин. – М., 1960. – т.19 – С. 235-42;
56. Договор между Союзом Советских Социалистических Республик и Соединенными Штатами Америки об ограничении систем противоракетной обороны 26 мая 1972 г. // Сборник действующих договоров, соглашений и конвенций, заключенных СССР с иностранными государствами. – М., 1974. – вып. XXVIII. – С. 31-35;

57. Дьяченко, М. И. Проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. - Мн: Изд-во БГУ, 1976. - 320 с.;
58. Дьяченко, М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн: «Хельтон», 1998. – 399 с.;
59. Егоров, Г. Г. Самостоятельная работа студентов старших курсов по закреплению лекции / Г. Г. Егоров. – М., 1964. – С. 70-71;
60. Егоров, С. Ф. История педагогики в России / Сост. С. Ф. Егоров. – Москва: Academia, 1999. – 396 с.;
61. Ефремова, Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка / Т. Ф. Ефремова. – М., 2010. – 699 с.;
62. Жданова, Т.А. Идея активности личности студента в дидактике высшей школы периода середины 60-х - 70-х годов.: Дисс... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 214 с.;
63. Забродин, Ю. М. Очерки теории психологической регуляции поведения / Ю. М. Забродин. – М., 1997. – 215 с.;
64. Зайкина, В. В. Организация домашнего чтения в неязыковом вузе / В. В. Зайкина. – Алма-Ата, 1961. – С. 15-18;
65. Зайцев, М. И. Связь внеаудиторного чтения с работой над словом / М. И. Зайцев. – Волгоград, 1961. – С. 209-217;
66. Закарян, Р. Я. О значении самостоятельного чтения при изучении иностранного языка на специальных факультетах / Р. Я. Закарян. – М., 1962. – С. 93-101;
67. Залеская, О. П. Самостоятельная работа студентов 1 курса по закреплению речевых моделей / О. П. Залеская. – М., 1964. – С. 80-82;
68. Занков, Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М., 1968. – 176 с.;
69. Зендер, П. С. Организация самостоятельной работы студентов / П. С. Зендер. – М., 1962. – С. 101-104;

70. Захаров, В. В. Новые методы преподавания иностранных языков / В. В. Захаров, Е. Г. Герман, О. А. Антонов, И. Г. Исполатова, И. Р. Федотова. – Ленинград, 1969. – 20 с.;
71. Захаров, В.В. Новые методы преподавания иностранных языков / В. В. Захаров, Е. Г. Герман, О. А. Антонов, И. Г. Исполатова, И. Р. Федотов. – М., 1969. – 17 с.;
72. Захарова, Г. В. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студента ВУЗа: Дис... канд. Пед. наук / Г. В. Захарова, – Нижний Новгород, 2009. – 163 с.;
73. Иванов, В. В. Значение идей М. М. Бахтина о знаке, высказывании и диалоге для современной семиотики / В. В. Иванов. – Спб.: Изд. Русского христианского гуманитарного института, 2001. – 549 с.;
74. Иванова, К. А. Английский язык для студентов-электротехников / К. А. Иванова. – Ленинград, 1983. – 168 с.;
75. Иконникова, Н. К. Механизмы межкультурного восприятия //Социологические исследования / Н. К. Иконникова. – 1995. – №11. – С. 26-34;
76. Каар, Э. И. Об использовании домашнего чтения для развития устной речи / Э. И. Каар. – М., 1959. – С. 131-144;
77. Карасик, В. И. Лингвокультурная концептология / В. И. Карасик, Н. А. Красавский, Г. Г. Слышкин. – Волгоград: Парадигма, 2009. – 116 с.;
78. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М., 1987. – 263 с.;
79. Карачарова, Н. М. Английский язык для гуманитарных вузов / Н. М. Карачарова. – Ленинград, 1989. – 303 с.;
80. Карпов, К. Б. Использование технических средств при самостоятельном изучении иностранных языков / К. Б. Карпов. – М., 1961. – 40 с.;
81. КИД имени Ю. А. Гагарина: из истории клуба // Московский государственный дворец юношеского творчества: [сайт]. – URL:

- <http://www.mgdvorec.ru/about/structure/intern/kid/> (Дата обращения 25.12.09);
82. Клейменова, Е. П. Английский язык для студентов экономических факультетов / Е. П. Клейменова, Г. Б. Микулина, С. В. Симонова, И. М. Шепелева. – М., 1987. – 137 с.;
 83. Климентенко, А. Д. Вопросы методов обучения иностранным языкам. / А. Д. Климентенко, А. А. Миролубов. – М., 1977. – №8.;
 84. Клуб «Дружба [информация о клубе] // Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных: [сайт]. – URL: <http://www.anichkov.ru/gdtu/group/igra/frends> (дата обращения 25/12/09);
 85. Клубу интернациональной дружбы «Глобус» 50 лет [2008 г.] // Время: Региональное информационное агентство Правительство Нижегородской области: [сайт]. – URL: http://www.vremyan.ru/news/klubu_internatsionalnoj_druzhby_globus_50_let.html (дата обращения 25.12.09);
 86. Князькова, Е. Н. Дипломная работа на факультете иностранных языков в вузе / Е. Н. Князева. – М., 1964. – С. 33-34;
 87. Кобзарева, Л. В. Закрепление лексики на занятиях по домашнему чтению / Л. В. Кобзаев. – Свердловск, 1960. – С. 154-168;
 88. Ковальницкая, О. В. Роль внеаудиторного чтения при обучении разговорному языку / О. В. Ковальницкая. – М., 1960. – С. 73-81;
 89. Козьмина, А. А. Организация самостоятельной работы студентов по английскому языку в неязыковом вузе / А. А. Козьмина. – Томск, 1946. – 302 с.;
 90. Кокшарова, Е. И. Виды внеаудиторной работы по развитию навыков устной речи со студентами неязыковых вузов / Е. И. Кокшарова. – Воронеж, 1963. – С. 395-399;
 91. Коленко, Е. А. Учет и контроль самостоятельной работы по иностранному языку студентов мединституты / Е. А. Коленко. – М., 1957. – С. 11-30;

92. Колташ, С. И. Развитие методологии отечественной педагогики: Дис... док. пед. наук / С. И. Колташ, – Хабаровск, 2003. – 335 с.;
93. Комолова, З. П. Английский язык для вузов лесотехнического профиля / З. П. Комолова, М. В. Антонова, Т. М. Вихман, И. Ю. Максимова, А. И. Михеев, В. А. Хабарова. – Ленинград, 1988. – 192 с.;
94. Константинов, Е. Б. Учебник английского языка для высших инженерных военно-учебных заведений / Е. Б. Константинов. – М., 1964. – 416 с.;
95. Котляр, Т. Р. Самостоятельная работа студентов по развитию речевых навыков / Т. Р. Котляр. – М., 1964. – С. 17-19;
96. Кордуэлл, М. Психология А-Я. Словарь-справочник. Пер. с англ. К. С. Ткаченко / М. Кордуэлл. - М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. - 448 с.;
97. Корнетов, Г. Б. История педагогики / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.;
98. Костикова, Л. П. Диалоговый подход к культуре и межкультурному образованию // Педагогика. Научно-теоретический журнал / Л. П. Костикова – 2008. – №6. – С. 28-35;
99. Краевский, В. В. Дидактические основы определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М: Просвещение, 1980. – вып. 8. – С. 34-49;
100. Красинская, М. С. Учебник английского языка / М. С. Красинская. – М., 1961. – 339 с.;
101. Крутецкий, В. А. Психологические особенности / В. А. Крутецкий. – М., 1972. – 255 с.;
102. Крылова, М. Б. Культурология образования / М. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.;
103. Кузнецова, Т. М. Обучение догадке о значении неизученных слов в процессе чтения без словаря / Т. М. Кузнецова. – М., 1963. – С. 50-51;

104. Кумаева, Л. А. Английский язык: методические рекомендации для студентов библиотечного факультета вузов культуры / Л. А. Кумаева, О. С. Казакова, Е. А. Стримова, В. С. Юдина. – М., 1988. – 64 с.;
105. Курганов, С. Ю. Школа диалога культур: Красноярский опыт // Народное образование / С. Ю. Курганов. – 1990. – № 7, 10-12; 1991. – № 5-8; 1992. – № 9-10; 1993. – № 1;
106. Куц, Л. Г. Клуб интернациональной дружбы как центр воспитания в опыте российской школы // Человек и образование: Научный журнал / Л. Г. Куц. – СПб., 2010. - № 2 (23). – С. 58-62;
107. Кучин, Н. Д. Английский язык: программа, методические указания и контрольные задания / Н. Д. Кучин. – М., 1966. – 140 с.;
108. Ламбров, И. И. К вопросу о беспереводном чтении / И. И. Ламбров. – М., 1952. – С. 93-106;
109. Лариошин, А. С. От принципа культуросообразности к принципу поликультурности в образовании. // Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: задачи, методы, источники и проблематика истории педагогики: материалы Восьмой национальной научной конференции. (Сер. «историко-педагогическое знание». Вып. 56) / ред. – сост. Г. Б. Корнетов. – М., АСОУ, 14 ноября 2012. – С. 80-83;
110. Лариошин, А. С. Социально-политические факторы в СССР и состояние советской педагогической науки во второй половине XX в. // Власть и управление на востоке России – Хабаровск, 2014. – С. 104-110;
111. Лариошин, А. С. Разработка понятия «готовность студента неязыкового вуза к межкультурной коммуникации» как педагогическая проблема / А. С. Лариошин, Н. П. Юдина // Психолого-педагогический поиск. – Рязань, 2014. – С. 59-68;
112. Лариошин А. С. Формирование готовности студента к межкультурной коммуникации в педагогическом процессе. // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте: сборник

научных статей. Вып. 12 / под общ. ред. Н. В. Семеновой. – Хабаровск ДВГГУ, 2011. – С. 93-97.

113. Лариошин, А. С. Поиски педагогов в области содержания и организации учебной деятельности для формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации во второй половине XX века (по материалам интервью с преподавателями-практиками). // Формирование новых концепций научных исследований психологии и педагогики – М., 2014. – С. 21-24;
114. Лариошин, А. С. Поликультурное пространство образовательного учреждения как фактор для формирования готовности к межкультурной коммуникации. // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте: сборник научных статей. Вып. 14 / под общ. ред. Н. В. Семеновой. – Хабаровск ДВГГУ, 2013. – С. 85-90;
115. Лариошин, А. С. Зарождение теории межкультурной коммуникации как отдельной научной дисциплины и ее отражение в педагогике. // Гуманистические идеи в отечественном историко-педагогическом опыте: сборник научных статей. Вып. 13 / под общ. ред. Н. В. Семеновой. – Хабаровск ДВГГУ, 2012. – С. 45-49;
116. Лариошин, А. С. Постановка проблемы готовности студента к межкультурной коммуникации в педагогическом пространстве отечественной высшей школы в последней трети XX века. // Понятийно терминологический аппарат отечественной педагогики в контексте культурно-исторического подхода. – Хабаровск, 2013. – С. 17-20;
117. Лариошин, А. С. Проникновение непедagogических понятий в педагогическую науку (на примере термина «готовность к межкультурной коммуникации»). // Понятийно терминологический аппарат отечественной педагогики в контексте культурно-исторического подхода. – Хабаровск, 2013. – С. 21-29;
118. Лариошин, А. С. Методические указания по изучению дисциплины «Иностранный язык» для студентов, обучающихся по специальности

- 030901.65 «Правовое обеспечение национальной безопасности» / А. С Лариошин. – Хабаровск: ДВИУ – филиал РАНХиГС, 2013. – 35 с.;
119. Лариошин, А. С. Методические указания по изучению дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» для студентов, обучающихся по специальности 030900.62 «Юриспруденция» / А. С Лариошин. – Хабаровск: ДВИУ – филиал РАНХиГС, 2013. – 20 с.;
120. Лариошин, А. С. Методические указания по изучению дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции - 2» для студентов, обучающихся по специальности 030900.62 «Юриспруденция» / А. С Лариошин. – Хабаровск: ДВИУ – филиал РАНХиГС, 2013. – 29 с.;
121. Лариошин, А. С. Учебно-методические материалы для студентов 1 курса заочной формы обучения на базе среднего (полного) общего образования. Направление подготовки 030900.62 «Юриспруденция» / А. С Лариошин. – Хабаровск: ДВИУ – филиал РАНХиГС, 2013. – С. 7-41;
122. Лариошин, А. С. Учебно-методические материалы для студентов 2 курса заочной формы обучения на базе среднего (полного) общего образования. Направление подготовки 030900.62 «Юриспруденция» / А. С Лариошин. – Хабаровск: ДВИУ – филиал РАНХиГС, 2013. – С. 34-51;
123. Левина, Т. К. Самостоятельная работа студентов старших курсов над оригинальным текстом / Т. К. Левина. – М., 1964. – С. 73-74;
124. Левит, Л. Я. О самостоятельной работе студентов над текстом иностранной книги / Л. Я. Левит. – Ленинград, 1959. – С. 243-256;
125. Леонтьев, А. А. Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе / А. А. Леонтьев. М., 1986. – №2. – С. 22-24;
126. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – Москва: Гнозис, 2007. – 368 с.;
127. Лепинг, А. А. Перевод в процессе аналитического текста / А. А. Лепинг. – М., 1959. – С. 213-228;

128. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М., 1981. – 186 с.;
129. Лордкипанидзе, Д. О. Ян Амос Коменский / Д. О. Лордкипанидзе. — М.: Педагогика, 1970. — 443 с.;
130. Лукацкий, М. А. Методология социально-педагогического исследования: современные ракурсы / М. А. Лукацкий, Е. В. Кондратенко // Педагогика: Научно-теоретический журнал Российской академии образования : издается с июля 1937 / Ред. А.Я. Данилюк. – 2010. – №9 2010. – С. 115-122;
131. Малкин, В. Р. Учебное пособие по английскому языку / В. Р. Малкин. – Красноярск, 1965. – 352 с.;
132. Маслова, А. М. Учебник английского языка для медицинских вузов / А. М. Маслова. – М., 1977. – 344 с.;
133. Маслова, В. А. Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.;
134. Макеева, В. М. Английский язык для неязыковых вузов / В. М. Макеева. – М., 1968. – 160 с.;
135. Макеева, В. М. Английский язык / В. М. Макеева. – М., 1961. – 102 с.;
136. Матукайтес, З. В. Использование магнитофона для развития устной речи в самостоятельной работе студентов / З. В. Матукайтес. – М., 1962. – С. 59-84.
137. Матукайтес, З. В. К вопросу о повышении эффективности внеаудиторной работы студентов / З. В. Матукайтес. – М., 1962. – С. 100-110;
138. Матукайтес, З. В. Некоторые вопросы методики и организации самостоятельной работы студентов над овладением речью на первом году обучения / З. В. Матукайтес. – М., 1959. – С. 15-80;
139. Матукайтес, З. В. Некоторые вопросы методики и организации самостоятельной работы студентов над развитием речевых навыков и умений на первом году обучения / З. В. Матукайтес. – М., 1960. – 80 с.;

140. Матюшкина-Герке, Т. И. Английский язык / Т. И. Матюшкина-Герке. – М., 1990. – 527 с.;
141. Машанова, В. Н. Развитие навыков устной и письменной речи на материале домашнего чтения для 3 курса / В. Н. Машанова. – М., 1964. – 111 с.;
142. Мечковская, Н. Б. Коммуникативная деятельность человека. Функции языка и речи // Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. – М.: Аспект-пресс, 1996. – С. 7-29;
143. Натанова, Р. Л. Развитие навыков устной речи на материале домашнего чтения / Р. Л. Натанова. – М., 1961. – С. 128-137;
144. Нерсесян, Л. С., Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопросы психологии / Л. С. Нерсесян, В. Н. Пушкин. – 1969. – № 5. – С. 24-31;
145. Новицкая, Т. М. Учебник английского языка для высших технических учебных заведений / Т. М. Новицкая. – Ленинград, 1961. – 424 с.;
146. Огородников, И. Т. Педагогика / И. Т. Огородников. – М.: Просвещение, 1978. – 320 с.;
147. Огородников, И. Т. Современные проблемы исследования высшего педагогического образования // Советская педагогика / И. Т. Огородников. – М., 1974. – №1. – С. 65-66;
148. Об улучшении изучения иностранных языков: Постановление №468 от 27.05.1961 // Свод законов СССР. – 1990 – т. 3. – 394 с.;
149. Об утверждении положения о высших учебных заведениях СССР: постановление Совета Министров СССР от 22.01.1969 №64 // Свод законов СССР. – 1990. – т. 3. – с. 394;
150. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: закон СССР от 24.12.1958. – 22 с.;

151. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка. РАН. Институт рус. яз. им. Виноградова. 4-е изд., доп. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944с.;
152. Орлов, А. Педагогика сотрудничества: некоторые итоги и перспективы // Коммунист / А. Орлов. – М., 1988. – №2. – С. 121-124;
153. Памухина, Л. Г. Деловая поездка за рубеж: пособие по английскому языку / Л. Г. Памухина. – М., 1989. – 255 с.;
154. Пароятникова, А. Д. Английский язык для гуманитарных факультетов университетов / А. Д. Пароятникова. – М., 1990. – 367 с.;
155. Первова, Н. Н. Как самостоятельно работать над изучением немецкой грамматики / Н. Н. Первова. – М., 1952. – с. 38-42;
156. Пискунов, А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений. Под ред. Академика РАО. - 2-е издание, исправленное и дополненное / А. И. Пискунов. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.;
157. Пискунова, Н. А. О некоторых видах работы с текстом и развитии навыков устной речи на занятии по домашнему чтению / Н. А. Пискунова. – Горький, 1960. – С. 215-222;
158. Позняк, В. П. Самостоятельная и внеаудиторная работа студентов при изучении иностранных языков / В. П. Позняк. – М., 1964. – 20 с.;
159. Полтавцева, Е. А. Самостоятельная работа студентов по грамматике в педагогическом институте / Е. А. Полтавцева. – Ленинград, 1956. – С. 194– 204;
160. Постановление Совета Министров СССР от 05.02.1960 №130 // Свод законов СССР. – 1990. – т. 3. – 394 с.;
161. Программа коммунистической партии СССР // Общественно-политическое издание. – М.: Госполитиздат, 1961. - 144 с.;
162. Пуни, А. Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А. П. Пуни. – М., 1993. – 178 с.;

163. Розов, Н. С. Философия гуманитарного образования. (Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в ВУЗе) / Н. С. Розов. – М., 1993. – 194 с.;
164. Розин, В. М. Философия образования: этюды-исследования / В. М. Розин. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2007. – 576 с.;
165. Рощупкин, В. Г. Формирование кросскультурной грамотности студентов в процессе обучения в педуниверситете: Дис... канд. пед. наук / В. Г. Рощупкин. – Самара, 2002. – 218 с.;
166. Русанова, С. В. Английский язык: учебник для педагогических вузов / С. В. Русанова, Н. З. Балицкая, Г. Е. Выборова, Н. Я. Левина, Г. С. Литвищенко, Ф. Ф. Миримович, Э. П. Тюкавкина. – М., 1985. – 336 с.;
167. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М.: Высш. шк., 2005. – 310 с.;
168. Сафина, М. С. Формирование готовности к межкультурной коммуникации у студентов гуманитарных ВУЗов: на материале изучения иностранного языка: Дис... канд. пед. наук / М. С. Сафина. – Казань, 2005. – 180 с.;
169. Скаткин, М. Н. Развитие среднего общего и политехнического образования в условиях развернутого строительства коммунизма. НА РАО. Ф. 32. Оп. 1. Ед. хр. 726. 136 л. 1961.;
170. Скаткин, М. Н. Система политехнического обучения. НА РАО. Ф.32. Оп. 1. Ед. хр. 854. 31 л. 1964.;
171. Соколова, Л. И. Использование звукотехнических средств в самостоятельной работе студентов / Л. И. Соколова. – Горький, 1962. – С. 37-55;
172. Соколова, Л. И. Применение технических средств в самостоятельной работе студентов на 1 курсе / Л. И. Соколова. – Горький, 1961. - С. 221-228;

173. Сокольцева, Т. В. Применение ключа при проверке письменных работ / Т. В. Сокольцева. – Иркутск, 1961. – С. 101-112;
174. Сокольцева, Т. В. Применение ключа при проверке письменных работ / Т. В. Сокольцева. – Алма-Ата, 1961. – С. 23-34;
175. Соломоник, А. Семиотика и лингвистика / А. Соломоник – М.: Молодая гвардия, 1995. – 352 с.;
176. Сорокин, Ю. А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М.: Наука, 1979. – 328 с.;
177. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика Высшей Школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов-на-Дону, 2011. – С. 255;
178. Сперанская, Е. Н. К вопросу обучения беспереводному пониманию текста в неязыковом вузе / Е. Н. Сперанская. – М., 1961. – С. 24-32;
179. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М., – 1999. – 393 с.;
180. Степашко, Л. А. Философия и история образования / Л. А. Степашко. – М., 1999. – 271 с.;
181. Степашко, Л. А. Философия образования: онтологический аспект / Л. А. Степашко. – Хабаровск: [Изд-во ХГПУ], 2002. – 71 с.;
182. Суворов, С. П. Учебник английского языка для студентов неязыковых вузов / С. П. Суворова. – М., 1960. – 384 с.;
183. Сутягина, М. Английский язык: учебное пособие для студентов физиков / М. Сутягина. – Свердловск, 1990. – 143 с.;
184. Тарасов, Е. Ф. Тенденции развития психолингвистики / Е. Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1987. – 168 с.;
185. Татиева, Т. Н Опыт организации самостоятельной работы студентов по исправлению грамматических ошибок / Т. Н. Татиева. – Ленинград, 1959. – С. 223-242;

186. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – 2-е издание, доработанное/ С. Г. Тер-Минасова. – М.: Издательство МГУ, 2004. – 352 с.;
187. Тод, Л. Курс английского языка / Л. Тод. – М., 1947. – 640 с.;
188. Томахин, Г. Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения / Г. Д. Томахин. – М., 1980. – 54 с.;
189. Турук, И. Ф. Методические рекомендации по организации и проведению внеаудиторной работы по иностранным языкам со студентами вузов неязыковой специальности / И. Ф. Турук, Э. Я. Рахи. – Тарту, 1985. – 15 с.;
190. Уайзер Г. М. Развитие устной речи на английском языке. / Г. М. Уайзер, А. Д. Климентенко. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.;
191. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси. Изд-во АНГруз. СССР, 1961. – 128 с.;
192. Филонов, Г. Н. Теория поликультурного образовательного пространства // Педагогика. Научно-теоретический журнал / Г. Н. Филонов. – 2006. – № 3. – С. 13-21;
193. Философский энциклопедический словарь / Ред. – сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. М., 1997. – 576 с.;
194. Фоломкина, С. К. К проблеме отбора текстов для чтения на иностранном языке / С. К. Фоломкина. – М.: Педагогика, 1973 – С. 96-113;
195. Фрумин, И. Д. Образовательное пространство как пространство развития. / И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С. 24–32;
196. Хаперский, Н. С. Изготовление кинофильмов и методика их использования по практике устной речи и в самостоятельной работе студентов / Н. С. Хаперский. – М., 1964. – С. 24-25;
197. Чернышева, И. И. Некоторые виды самостоятельной работы по рассмотрению и закреплению словарного запаса изучаемого языка / И. И. Чернышева. – М., 1952. – С. 21-29;

198. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М., 1982. – 185 с.;
199. Шварц, Е. Д. Английский язык: Методические рекомендации для студентов 1 и 2 курсов по устному и письменному реферированию текстов для дополнительного чтения «проблемы промышленной энергетики» (для всех специальностей политехнических вузов) / Е. Д. Шварц. – М., 1991. – 48 с.;
200. Шевальдышев, А. Н. Учебник английского языка для военно-учебных заведений / А. Н. Шевальдышев. – М., 1957. – 292 с.;
201. Шубин, Э. П. Применение телевидения в обучении языку в вузах / Э. П. Шубин. – М., 1964. – С. 23-24;
202. Юдина, Н. П. Культурно-исторический подход и история педагогики // Понятийно-терминологический аппарат отечественной педагогики в контексте культурно-исторического подхода: сборник научных статей и материалов Шестой сессии Дальневосточной секции Всероссийского методологического семинара / научн. ред. Н. Л. Коршунова, Н. П. Юдина. – Хабаровск, ДВГГУ, 2013. – С. 55-61;
203. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов, В. С. Магун, П. В. Борзикова, В. В. Водзинская, В. Н. Каюрова, Г. И. Саганенко, В. Н. Узунова, А. А. Семенов. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.;
204. Якобсон, Р. О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Избранные работы / Р. О. Якобсон. – М.: Прогресс, 1985. – С. 319-330;
205. Янкина, Н. В. Формирование готовности студента ун-та к инокультурной коммуникации: Дис... канд. пед. наук / Н. В. Янкина. – Оренбург, 1999. – 183 с.;
206. Allport G. W. The nature of prejudice. – 1958. – 496 p.;
207. Dimpleby R., Burton G. More Than Words. An Introduction to Communication. L.; N.Y.: Routledge, 1998. – 275 p.;

208. Frey R. Group communication in context. New Jersey, 1994;
209. Hall E. The Silent Language. N.Y.; L., 1990. – 217 p.;
210. Hall E. The Hidden Dimension. N.Y.: L., 1990. – 78 p.;
211. Hollouell A. J. Sociopsychological aspects of acculturation. N. Y., 1945. – 175 p.;
212. Hoopes D. S. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience // Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach / ed. by M. D. Pusch. U. S.: Intercultural Press, Inc., 1980. – P. 10-35;
213. Knapp K. Analyzing intercultural communication. New York, 1987;
214. Lasswell H. The Structure and Function of Communication in Society // The Process and Effects of Mass Communication. Chicago, 1971. – 40 p.;
215. Littlewood W. Communication language teaching. Cambridge, 1981. – 41 p.;
216. Newcomb T.M. An approach to the study of communicative acts // Psychol. Rew., 1953. – v.60 – P. 293-304;
217. Samovar L., Porter R., Stefani L. Communication between cultures Wadsworth Publ. Co, 1998. – 303 p.;
218. Stewart E., Bennet M. American Cultural Patterns: A Cross-Cultural. Perspective. – Yarmouth: Intercultural Press, 1991. – 192 p.;
219. Thayer L. Communication and communicational system // Management and international relationships. Homewood, 1986;
220. Thorndike E.L. Educational diagnosis. N.Y.: L., 1913. – 142 p.

Приложение № 1

Таблица №1.

Объективные факторы, актуализировавшие разработку педагогической проблемы формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации во второй половине XX века

<i>Этап</i>	<i>Внешилополитические и внутрислополитические события</i>	<i>Преобразования в образовательной системе</i>	<i>Доминанта общественного сознания</i>	<i>Влияние факторов на формирование и развитие педагогических представлений о формировании готовности к межкультурной коммуникации</i>
<i>Первый этап: с середины 50-х годов до середины 60-х годов XX века</i>	Противостояние СССР с США и Западной Европой. Форсирование радикальных изменений в социальных и образовательных структурах на законодательном уровне через Постановление Совета Министров СССР и Программу коммунистической партии СССР. VI Всемирный фестиваль молодёжи и студентов.	Дефицит специалистов по многим необходимым направлениям, несоответствие образования требованиям времени привели к его реформированию, в частности реформированию преподавания иностранных языков.	Относительное смягчение идеологического режима.	Актуализация педагогической проблемы формирования готовности субъектов образования к межкультурной коммуникации; возникает необходимость в подготовке специалиста, умеющего вести диалог на иностранном языке.
<i>Второй этап: с середины 60-х годов до середины 80-х годов XX века</i>	Периодические перемирия в холодной войне, вызвавшие необходимость в высококвалифицированных специалистах, готовых к позитивному межкультурному общению.	Ужесточение требований к преподаванию иностранных языков;	Пропадает модель образованного человека, идеал культуры. Зарождение инициативы общества в изучении иностранного языка.	Формирование частных дидактических концепций в аспекте решения проблемы формирования готовности к межкультурной коммуникации, их категориально-понятийного аппарата.
<i>Третий этап: со второй половины 80-х годов до начала 90-х годов XX века</i>	«Перестройка» - новое направление развития государства; политика гласности; государственное разрешение на учреждение частных кооперативов и партнерских отношений с иностранными предприятиями. «Новое мышление» - курс на улучшение отношения с Западом.	Рост межкультурных и международных столкновений в рамках образовательного пространства.	Ослабление советской идеологии; общая социальная неустойчивость. Изменения общественного сознания и переориентация ценностей.	Актуализируется острая необходимость в разработке эффективных способов решения проблемы формирования готовности студента отечественного вуза к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.

Приложение № 2

Таблица №2.

Реконструкция теоретико-педагогических представлений первого этапа о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку

<i>Теоретико-педагогические представления о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку.</i>		<i>Соотношение представлений с сущностью готовности к межкультурной коммуникации.</i>
<i>Цель</i>	Обучить учащихся иностранному языку как средству общения между народами разных стран.	Обучение направлено на формирование у студента грамматических, фонетических и лексических знаний основ языка - знаниевого компонента готовности к межкультурной коммуникации, но игнорирует формирование нужного эмоционального, мотивационного настроения - психологического компонента готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.).
<i>Содержание</i>	Основы грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка: умение понимать иностранную речь в пределах пройденных тем, правильно читать иностранный текст, правильно отвечать на вопросы и вести беседу в пределах темы; владение навыками произношения; умение логично и последовательно выстраивать монологическое высказывание в пределах пройденного материала.	
<i>Методы</i>	<p>Классификация методов обучения по дидактическим целям: приобретение новых знаний; формирование умений и навыков, применение знаний на практике; творческая деятельность; закрепление, проверка и оценка знаний, умений и навыков (М. А. Данилов и Б. Н. Есипов).</p> <p>Классификация методов обучения по дидактическим задачам: сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания (устное изложение, показ); закрепление полученных знаний (обсуждение изученного, самостоятельная работа); закрепление навыков и умений (показ, упражнения, игра); применение знаний, навыков и умений на практике (И. Т. Огородников).</p> <p>Классификация методов обучения по источникам знаний: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (Д. О. Лордкипанидзе).</p>	

Приложение № 3

Таблица 3.

Реконструкция теоретико-педагогических представлений второго этапа о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку

<i>Теоретико-педагогические представления о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку</i>		<i>Соотношение представлений с сущностью готовности к межкультурной коммуникации.</i>
<i>Цель</i>	1. Привитие практических умений, навыков устной речи и беспереводного чтения. 2. Практическое овладение иностранным языком как средством общения между народами разных стран.	Произошло насыщение содержания образования знаниями экстралингвистического характера, имеющими статус ментального образования (знаниями истории, культуры, традиций, ценностей народов изучаемого языка), которые необходимы для формирования готовности к межкультурной коммуникации и адекватной интерпретации информационного потока (см. раздел 1.2.)
↓	<p>Опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний): знания основы языка; знания культуры, истории и традиций; прагматические знания; дискурсивные и коммуникативные знания.</p> <p>Опыт репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков): умение строить и анализировать иноязычные предложения; умение понимать иностранную речь; умение правильно читать иностранный текст; умение переводить текст средней сложности со словарём; умение получать и вычленять информацию из англоязычного текста художественного или научно-популярного стиля без словаря; умение понимать иноязычную культуру и «подключаться» к иной языковой картине мира; умение понимать и изучать язык не только как новый код, но и как инструмент мышления и познания, как источник сведений о национальной культуре народа, носителя изучаемого языка; умение правильно оформлять речевые акты, отвечающие нормам языка, коммуникативным намерениям и ситуациям общения.</p> <p>Опыт творческой деятельности (в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях): умение принимать правильные решения и избегать проблемных ситуаций, возникших из-за принадлежности субъектов коммуникации к разным культурам или этносам.</p> <p>Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (в форме личностных ориентаций): воспитание в духе интернационализма и дружбы народов.</p>	
<i>Методы</i>	<p>Классификация методов обучения по гностическому подходу: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).</p> <p>Классификация методов обучения по источникам знаний: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (Д. О. Лордкипанидзе).</p>	

Приложение №4

Таблица 4.

Реконструкция теоретико-педагогических представлений третьего этапа о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку

<i>Теоретико-педагогические представления о формировании готовности студента к межкультурной коммуникации при обучении иностранному языку</i>		<i>Соотношение представлений с сущностью готовности к межкультурной коммуникации.</i>
<i>Цель</i>	Коммуникативное и социокультурное развитие личности обучаемого и подготовку ее к межкультурному общению.	Обучение направлено на развитие у студентов знаниевого и психологического (внутренних) компонентов (знаний, навыков, умений, ценностных ориентиров, правильного морального и психологического настроения), необходимых для формирования у них, студентов, готовности к межкультурной коммуникации (см. раздел 1.2.).
<i>Содержание</i>	<p>Опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний): знания основы языка; знания своей и чужой культуры, истории и традиций; прагматические знания; дискурсивные и коммуникативные знания;</p> <p>Опыт репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления (умений и навыков): умение строить и анализировать иноязычные предложения; умение понимать иностранную речь; умение правильно читать иностранный текст; умение переводить текст средней сложности со словарём; умение получать и вычленять информацию из англоязычного текста художественного или научно-популярного стиля без словаря; умение легко вступать во взаимодействие с иными культурами;</p> <p>умение взаимодействия и взаимопонимания в поликультурном коллективе.</p> <p>Опыт творческой деятельности (в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях): умение принимать правильные решения и избегать проблемных ситуаций, возникших из-за принадлежности субъектов коммуникации к разным культурам или этносам.</p> <p>Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (в форме личностных ориентаций): воспитание поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, понимания культурного плюрализма и равенства граждан; воспитание чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур.</p>	
<i>Методы</i>	Классификация методов обучения по гностическому подходу: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).	

Приложение №5

Таблица №5.

Изменение методов обучения иностранному языку как общеобразовательному предмету отечественных вузах с середины 50-х годов до начала 90-х годов XX века по этапам

	<i>Методы обучения</i>	<i>Соотношение методов обучения с «готовностью студента к межкультурной коммуникации».</i>
<i>Первый этап</i>	<p>Классификация методов обучения по дидактическим целям: приобретение новых знаний; формирование умений и навыков, применение знаний на практике; творческая деятельность; закрепление, проверка и оценка знаний, умений и навыков (М. А. Данилов и Б. Н. Есипов).</p> <p>Классификация методов обучения по дидактическим задачам: сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания (устное изложение, показ); закрепление полученных знаний (обсуждение изученного, самостоятельная работа); закрепление навыков и умений (показ, упражнения, игра); применение знаний, навыков и умений на практике (практическая работа) (И. Т. Огородников).</p> <p>Классификация методов обучения по источникам знаний: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (Д. О. Лордкипанидзе).</p>	<p>Методы направлены на формирование у студентов только когнитивного компонента готовности к межкультурной коммуникации - знаний основ языка (грамматики, лексики и фонетики)</p>
<i>Второй этап</i>	<p>Классификация методов обучения по гностическому подходу: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).</p> <p>Классификация методов обучения по источникам знаний: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа) (Д. О. Лордкипанидзе).</p>	<p>Методы направлены на формирование у студентов когнитивного и психологического, воспитательного, компонентов готовности к межкультурной коммуникации.</p>
<i>Третий этап</i>	<p>Классификация методов обучения по гностическому подходу: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин).</p>	

Приложение №6

Таблица №6

Эмпирическое наполнение дидактической модели содержания общеобразовательной дисциплины «Иностранный язык» с середины 50 годов до начала 90-х годов XX века

Период	Теоретическая модель содержания	Эмпирическое наполнение теоретической модели	Направленность на формирование готовности
Середина 50-х годов XX века - середина 60-х годов XX века	Содержание учебной дисциплины как педагогическая адаптация основ науки: основы грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка (М. А. Данилов, Б. П. Есипов).	Основы грамматики, лексики, фонетики изучаемого иностранного языка: умение понимать иностранную речь в пределах пройденных тем, правильно читать иностранный текст, правильно отвечать на вопросы и вести беседу в пределах темы; владение навыками произношения; умения логично и последовательно выстраивать монологическое высказывание в пределах пройденного материала.	Эмпирическое наполнение в основном соответствовало теоретической модели содержания учебной дисциплины, но было значительно уже содержания готовности к межкультурной коммуникации, что не позволяло студентам сформировать необходимое качество (готовность к межкультурной коммуникации).
Середина 60-х годов XX века - середина 80-х годов XX века	Содержание учебной дисциплины как модель культурного опыта: опыт познавательной деятельности; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (И. Я. Лернер и В. В. Краевский).	<i>Опыт познавательной деятельности</i> (знания основ языка; культуространоведческие знания народов изучаемого языка, адаптированные через призму советской идеологии); <i>опыт репродуктивной деятельности</i> (умение читать, строить, понимать, переводить и анализировать иноязычные предложения); <i>опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений</i> (воспитание в духе интернационализма и дружбы народов).	Эмпирическое наполнение содержания имело противоречие с теоретической моделью, которое заключалось в подаче культуространоведческих знаний через призму советской идеологии, что влияло на их (знаний) объективность и затрудняло формирование готовности к межкультурной коммуникации.
Середина 80-х годов XX века - начало 90-х годов XX века	Содержание учебной дисциплины как модель культурного опыта: опыт познавательной деятельности; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (И. Я. Лернер и В. В. Краевский).	<i>Опыт познавательной деятельности</i> (знания основ языка; знания своей и чужой культуры, истории и традиций; прагматические, дискурсивные и коммуникативные знания); <i>опыт репродуктивной деятельности</i> (умение читать, понимать, переводить, строить и анализировать иноязычные предложения; умение взаимодействия и взаимопонимания в поли-культурном коллективе); <i>опыт творческой деятельности</i> (умение принимать правильные решения и избегать межкультурных проблемных ситуаций); <i>опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений</i> (воспитание поликультурного сознания и уважительного отношения к представителям других культур, воспитание чувства патриотизма и национального сознания через знакомство с позитивным опытом совместного сосуществования разных культур).	Эмпирическое наполнение содержания в целом соответствовало теоретической модели и было направлено на формирование у студентов необходимых знаний, навыков, умений и ценностных ориентиров, необходимых для готовности к межкультурной коммуникации.

Приложение №7

Таблица №7

Соответствие учебных задач с дидактической классификацией методов обучения на первом этапе

<i>Дидактические методы обучения</i>	<i>Учебные задачи в частной дидактике</i>	<i>Направленность на формирование готовности к межкультурной коммуникации</i>
<p>Классификация методов обучения по дидактическим целям М. А. Данилова и Б. Н. Есипова: приобретение новых знаний; формирование умений и навыков, применение знаний на практике; творческая деятельность; закрепление, проверка и оценка знаний, умений и навыков.</p> <p>Классификация методов обучения по дидактическим задачам И. Т. Огородникова: сообщение и разъяснение знаний с целью их восприятия и запоминания (устное изложение, показ); закрепление полученных знаний (обсуждение изученного, самостоятельная работа); закрепление навыков и умений (показ, упражнения, игра); применение знаний, навыков и умений на практике (практическая работа).</p> <p>Классификация методов обучения по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Прочитать иноязычный текст, соблюдая все фонетические нормы языка; 2) выучить активный словарь; выучить и рассказать диалог; 3) сделать грамматический анализ предложения; задать и ответить на вопросы по образцу; 4) перевести предложения, обращая внимание на грамматические и стилистические особенности; 5) поставить слово в нужную грамматическую форму. 	<p>Такая организация учебной деятельности была направлена на формирование знаний основ грамматики, лексики и фонетики, но не позволяла в полной мере выработать у студентов готовность к межкультурной коммуникации.</p>

Приложение №8

Таблица №8

Соответствие учебных задач с дидактической классификацией методов обучения на втором этапе

<i>Дидактические методы обучения</i>	<i>Учебные задачи в частной дидактике</i>	<i>Направленность на формирование готовности к межкультурной коммуникации</i>
<p>Классификация методов обучения по гностическому подходу И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод.</p> <p>Классификация методов обучения по источникам знаний Д. О. Лордкипанидзе: словесные методы (рассказ, беседа, объяснение, лекция, дискуссия, работа с книгой), наглядные методы (наблюдение, иллюстрация, демонстрация) и практические (упражнение, практическая работа).</p>	<p>1) Прочитать иноязычный текст, соблюдая все фонетические нормы языка;</p> <p>2) выучить активный словарь; выучить и рассказать диалог; построить диалог на иностранном языке;</p> <p>3) сделать грамматический анализ предложения; задать и ответить на вопросы по образцу; решить грамматический тест;</p> <p>4) перевести предложения, обращая внимание на грамматические и стилистические особенности;</p> <p>5) поставить слово в нужную грамматическую форму.</p>	<p>Такая организация учебной деятельности была направлена на формирование знаний грамматики, лексики, фонетики и культуры изучаемого языка, но не позволяла в полной мере выработать у студентов готовность к межкультурной коммуникации.</p>

Приложение №9

Таблица №9

Соответствие учебных задач в частной дидактике с дидактической классификацией методов обучения на третьем этапе.

<i>Дидактические методы обучения</i>	<i>Учебные задачи в частной дидактике</i>	<i>Направленность на формирование готовности к межкультурной коммуникации</i>
<p>Классификация методов обучения по гностическому подходу И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина: объяснительно-иллюстративный (рассказ, лекция, объяснение, работа с учебником, демонстрация); репродуктивный метод (воспроизведение обучаемым учебных действий по заранее определенному алгоритму); метод проблемного изложения изучаемого материала; частично-поисковый (эвристический) метод; исследовательский метод.</p>	<p>1) Прочитать иноязычный текст, соблюдая все фонетические нормы языка; 2) выучить активный словарь; выучить и рассказать диалог; построить диалог на иностранном языке; найти лексическое соответствие (синонимы, антонимы); 3) сделать грамматический анализ предложения; задать и ответить на вопросы по образцу; решить грамматический тест; 4) перевести предложения, обращая внимание на грамматические и стилистические особенности; построить предложение, соблюдая все нормы изучаемого иностранного языка по образцу; 5) поставить слово в нужную грамматическую форму.</p>	<p>Такая организация учебной деятельности была направлена в основном на формирование знаний грамматики, лексики и фонетики, что необходимо, но недостаточно для формирования у студентов готовности к межкультурной коммуникации в полной мере.</p>