

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Университет Люмьер Лион 2

На правах рукописи



Королева Дарья Борисовна

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ
В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИКИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научные руководители:

доктор педагогических наук, профессор

Поздеева Светлана Ивановна

Maître de conférences. HDR, Professeur des Universités

Асьоли-Ренье Наджа Мария

Томск – Лион – 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
1 Теоретические основы формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.....	18
1.1 История развития межкультурного подхода в образовательной практике.....	18
1.2 Характеристика понятия межкультурной коммуникативной компетенции в педагогической науке.....	31
1.2.1 Проблематика трактовки понятия.....	31
1.2.2 Содержание и модели межкультурной коммуникативной компетенции.....	42
1.3 Проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции.....	48
1.3.1 Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции в педагогической науке.....	48
1.3.2 Межкультурная коммуникативная компетенция в практике преподавания иностранного языка.....	56
1.3.3 Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции.....	61
1.4 Педагогика совместной деятельности как контекст формирования межкультурной коммуникативной компетенции.....	66
Выводы по первой главе.....	72
2 Опытно-экспериментальная работа по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности.....	74
2.1 Обоснование педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции на учебных занятиях.....	74

2.2 Методика, организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции в контексте педагогики совместной деятельности.....	82
2.2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.....	82
2.2.2 Формирующий этап экспериментальной работы.....	88
2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов.....	104
Выводы по второй главе.....	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	116
Приложение А Тест по A.Fantini.....	136
Приложение Б Примеры сочинений студентов	141

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Ввиду усиления международного сотрудничества, возросшей полиэтничности и поликультурности мира на первый план в современном обществе выходит взаимопонимание между людьми, представителями различных культур. В ответ на данный общественный заказ многие образовательные организации создают программы и курсы, направленные на подготовку обучающихся, способных обеспечивать межкультурное взаимодействие и взаимопонимание, преодолевать культурные барьеры, эффективно решать межкультурные конфликты. Межкультурная коммуникативная компетенция (далее, МКК) привлекает внимание исследователей, поскольку со стороны общества и государства существует требование к выпускникам вузов быть гражданами мира и межкультурно компетентными. Согласно ФГОС ВО по направлениям «Лингвистика» и «Перевод и переводоведение» (2014 г.), выпускник должен быть готов решать такие профессиональные задачи, как обеспечение межкультурного общения в различных профессиональных сферах; выполнение функций посредника в сфере межкультурной коммуникации; применение тактик разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации. Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетенции как способности эффективно взаимодействовать с представителями других культур, становится актуальной задачей в современной образовательной практике.

Данной задаче посвящены многочисленные исследования российских и зарубежных ученых. Активно исследуются вопросы становления межкультурной сферы в исторической перспективе (О. А. Леонтович, Л. В. Куликова, Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин, К. Risager, Н. Spencer-Oatey, Р. Franklin), с концептуальной и понятийной точек зрения (И. Л. Плужник, Г. В. Елизарова, М. Byram, J. M. Bennett, C. Crozet, A. J. Liddicoat, J. Lo Bianco, В. Н. Spitzberg). Многие работы посвящены изучению структуры и компонентов межкультурной коммуникативной компетенции (В. Н. Spitzberg, L. Beamer, D. K. Deardorff, К. С. Цеунов, Ю.Ю.Коротких), принципов и методов ее формирования

(Н. Руденко, К. Брайтон, К. Berardo, D. Deardorff, M. Huber-Kriegler, I. Lázár, J. Strange, A. Witte), в том числе с позиции лингводидактики (И. Л. Плужник; А. Ю. Муратов, Г. В. Елизарова, П. В. Сысоев, J.-C. Веассо, M. Byram). Предлагаются различные модели МКК (В. Н. Spitzberg, L. Beamer, D. K. Deardorff, К. С. Цеунов, Ю. Ю. Коротких). Изучаются и проблемы оценивания МКК (О. А. Фролова; Н. Руденко, К. Брайтон, Н. В. Черняк, М. Byram, А. Е. Fantini, D. K. Deardorff, J. Simons, Y. Krols).

Как показал проведенный нами анализ научно-исследовательской литературы, недостаточно изученным остаются понятийный и концептуальный аспекты МКК, ее структура и компоненты. Среди исследователей не существует консенсуса даже по ключевым компонентам межкультурной коммуникативной компетенции. Разнообразие и количество моделей МКК также не способствует прояснению и уточнению ее содержания, хотя, с другой стороны, такое разнообразие моделей свидетельствует о неизменном интересе исследователей к межкультурной проблематике. Помимо этого, по мере общественного развития и появления новых исследований меняется и само понимание МКК в сторону более динамичного, сложного (D. K. Deardorff; В. D. Spitzberg). С учетом этих изменений недостаточно разработанными остаются педагогические условия формирования МКК при организации совместной деятельности педагога и обучающихся на учебных занятиях. Обобщение результатов научных исследований позволяет сделать вывод о том, что формирование МКК чаще находится в центре внимания филологов, методистов, лингводидактов, социологов и реже – педагогов.

Владение МКК - ключевое требование для будущего переводчика, который участвует в межкультурных контактах, способствует их успешной реализации, выступая посредником в диалоге культур. Однако в научных исследованиях перевод не рассматривается в числе факторов, способствующих формированию МКК. Между тем перевод всегда предполагает коммуникацию на иностранном языке, приемлет активные формы и продуктивные методы обучения, поскольку посредством перевода можно обучать коммуникации во всех возможных видах и

на всех возможных уровнях. Следовательно, перевод, как учебная дисциплина, содержит огромный потенциал в рамках межкультурного обучения и обучения культуре, и широкое поле для деятельности преподавателя по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Однако обучение переводу, на наш взгляд, по-прежнему осуществляется в прежней знаниевой парадигме, что проявляется в пассивной роли студентов, выполняющих репродуктивные учебные задания и недостаточностью активных и интерактивных методов обучения на учебных занятиях. «Функциональная редукция участников совместной деятельности» (Г. Н. Прокументова), преобладание на занятии закрытого совместного действия с низкой вовлеченностью студентов (С.И. Поздеева) могут привести к снижению образовательных ресурсов совместной деятельности педагога и обучающихся на занятии, образовательных эффектов учебной коммуникации при обучении переводу.

Помимо этого, многие исследователи теории перевода (В. Н. Комиссаров, Н. К. Гарбовский, В. С. Виноградов) отмечают важность общей культуры и кругозора переводчика. Однако обзор научно-исследовательской литературы (В. Н. Базылев; И. С. Алексеева; Р. К. Миньяр-Белоручев 1969, 1999; J. Delisle; D. Gile 2009; C. Durieux; D. Gouadec 2007, 2009) показал, что необходимость учить студентов приобретать фоновые знания часто игнорируется, а если и упоминается, то только применительно к техническому переводу, в рамках которого специалист должен владеть минимальными профессиональными сведениями. Кроме того, не всегда учитывается тот факт, что знания, приобретенные в процессе совместного обсуждения и обмена, становятся личностными и осознанными.

Анализ научных исследований позволяет заключить, что вопросы формирования МКК получили активное развитие именно в сфере лингводидактики (Н. Fitzgerald, С. Crozet, А. J. Liddicoat, J. Lo Bianco, Е. Шеваршинова), при этом акцент зачастую делается на методическую организацию занятий с традиционными методами обучения. Вместе с тем игнорируется тот факт, что совместная деятельность педагога и обучающихся

(Г. Н. Прокументова), в частности открытое совместное действие (С. И. Поздеева), – это тоже вид коммуникации, который позволяет прийти к обогащению, взаимообмену, образованию новых знаний и личностного опыта всех участников совместной деятельности. Следовательно, различные способы взаимодействия участников в разных моделях совместной деятельности, разработанных Г. Н. Прокументовой (авторитарной, лидерской, партнерской), могут влиять на коммуникацию и формирование МКК.

Все это дает основания полагать, что формированию МКК может способствовать специальным образом организованная совместная деятельность педагога и обучающихся на занятии, которая позволит прийти к смыслопорождению, рефлексии и сотворчеству. Поэтому при формировании МКК важно уделять внимание организации образовательной коммуникации между педагогом и обучающимися, разным моделям и разным типам совместного действия педагога и обучающихся. В этой связи необходимо обоснование таких педагогических условий формирования МКК, которые позволят развернуть этот процесс в направлении построения совместной деятельности педагога и обучающихся, обучающихся между собой.

Таким образом, актуальность темы исследования продиктована наличием в образовательной практике следующих *противоречий*:

- между необходимостью смещения лингвистического и лингводидактического аспекта в понимании МКК в сторону педагогического и недостаточной теоретической и практической проработанностью компонентов и способов ее формирования на учебных занятиях;

- между востребованностью способов формирования межкультурной коммуникативной компетенции в логике открытого совместного действия педагога и обучающихся и традиционной, знаниевой парадигмой образования, характеризующейся преобладанием авторитарной модели совместной деятельности на занятиях и функциональной редукцией ее участников;

- между расширением круга образовательных задач, связанных с организацией межкультурной коммуникации, и слабой разработанностью

педагогических условий ее развития при контактной работе педагога и обучающихся в контексте педагогики совместной деятельности.

Необходимость разрешения данных противоречий определила актуальность работы и позволило сформулировать **проблему** исследования: каковы педагогические условия формирования МКК студентов-лингвистов на учебных занятиях в контексте педагогики совместной деятельности?

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы определили **тему** исследования – «Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности».

Цель исследования – выявить, научно обосновать и экспериментально проверить педагогические условия формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов на основе педагогики совместной деятельности.

В диссертационном исследовании введено **ограничение**: процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов рассматривается на примере занятий по обучению переводу.

Объект исследования – совместная деятельность педагога и обучающихся на учебных занятиях.

Предмет исследования – формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности.

Гипотеза исследования. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов на учебных занятиях будет эффективным, если соблюдены следующие педагогические условия:

- взаимодополнительная организация на учебных занятиях авторитарной, лидерской и партнерской моделей совместной деятельности с акцентом на открытое совместное действие педагога и обучающихся, что позволит участникам коммуникации реализовывать общие цели и индивидуальные смыслы;

- самостоятельное приобретение обучающимися фоновых знаний как общей для коммуникантов информации, обеспечивающей их взаимопонимание и взаимодействие;

- использование на занятии разных типов учебных заданий, реализующих разные типы активности обучающихся в совместной деятельности

- выделение в содержании МКК компонентов, обеспечивающих продуктивное взаимодействие участников коммуникации, и ориентация на них при диагностике сформированности компетенции.

Реализация поставленной цели и подтверждение гипотезы потребовало решения следующих задач:

1. Изучить основные свойства и компоненты межкультурной коммуникативной компетенции с учетом анализа ее исторического развития.

2. Рассмотреть современные подходы к пониманию и формированию МКК в педагогической теории и образовательной практике, обосновать целесообразность контекста педагогики совместной деятельности.

3. Разработать и экспериментально апробировать типологию переводческих учебных заданий на основе разных моделей организации совместной деятельности.

4. Обосновать необходимость самостоятельного приобретения, обсуждения и использования студентами фоновых знаний как базового условия образовательной коммуникации на учебном занятии.

5. Разработать и апробировать диагностику уровней сформированности МКК с учетом ее компонентного состава.

Теоретико-методологическая основа исследования:

Основным теоретико-методологическим контекстом в исследовании послужила концепция педагогики совместной деятельности (Г. Н. Прокументова, С. И. Поздеева, И. Ю. Малкова, Л. А. Никитина), которая рассматривает педагогический процесс как выстраивание взаимоотношений и взаимодействия между педагогом и обучающимися. Для педагогики совместной деятельности

важна необходимость специального порождения, обогащения, образования личного опыта всех участников совместной деятельности.

Теоретико-методологической базой диссертационного исследования также послужили следующие работы:

- исследования, посвященные компетентностному подходу в образовании (А. В. Хуторской; Е. Н. Соловова; Н. И. Гез, Г. М. Фролова);

- работы в области истории межкультурной коммуникации (О. А. Леонтович, Л. В. Куликова, Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин, К. Risager), работы, посвященные концептуальной и понятийной проблематике межкультурной коммуникативной компетенции (И. Л. Плужник, Г. В. Елизарова, М. Byram, J. M. Bennett, C. Crozet, A. J. Liddicoat, J. Lo Bianco, V. H. Spitzberg).

- исследования, рассматривающие структуру и компонентный состав межкультурной коммуникативной компетенции (В. Н. Spitzberg, L. Beamer, D. K. Deardorff), принципы и методы формирования межкультурной коммуникативной компетенции (К. Berardo, D. Deardorff, M. Huber-Kriegler, I. Lázár, J. Strange, A. Witte), в том числе формирование МКК с точки зрения лингводидактики (И. Л. Плужник; Г. В. Елизарова, П. В. Сысоев, J.-C. Веассо, М. Byram).

- работы, рассматривающие проблемы оценивания межкультурной коммуникативной компетенции (Н. Руденко, К. Брайтон, Н. В. Черняк, М. Byram, A. E. Fantini, D. K. Deardorff, J. Simons, Y. Krols).

- основные теории обучения переводу (Н. К. Гарбовский, В. Н. Базылев, В. С. Виноградов, Р. К. Миньяр-Белоручев, C. Durieux, J. Delisle, D. Gile, D. Gouadec, D. Seleskovitch, M. Lederer).

В работе использовались федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+) по направлению бакалавриата 450302 (Лингвистика) и направлению специальности 450501 (Перевод и переводоведение), а также Common European Framework of Reference for Languages, CEF (англ.), Cadre européen commun de référence pour les langues, CECRL (фр.), *Общеввропейские компетенции владения иностранным*

языком (2001) – главный нормативный документ для преподавания и оценки преподавания иностранных языков в Европе.

Для решения поставленной цели и задач были использованы **методы исследования:**

теоретические: изучение, анализ, обобщение и методическая интерпретация педагогической, лингводидактической и лингвистической литературы по теме исследования;

эмпирические: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование и обработка результатов опытно-поисковой деятельности; проведение педагогического эксперимента, систематизация и обобщение экспериментальных данных, их интерпретация.

Экспериментальной базой исследования является факультет иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты (бакалавры и специалисты) четвертого курса обучения, основной язык – французский, специализация - перевод и переводоведение. В общей сложности на разных этапах эксперимента в нем участвовало 36 человек.

Этапы исследования

Первый этап (2012–2014) – заключался в осмыслении и определении проблемы исследования, изучении нормативных и научно-методических источников, изучении литературы по проблемам межкультурной коммуникации и межкультурной коммуникативной компетенции, анализе теоретических и прикладных исследований в области межкультурной коммуникации и межкультурной коммуникативной компетенции. *Второй этап* (2015–2016) состоял в анализе отечественной и зарубежной литературы по теории перевода и обучении переводу, исследованиях по педагогике совместной деятельности, проектировании экспериментального курса по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов. *Третий этап* (2016–2017) был посвящен разработке и проведению экспериментальной работы по формированию

МКК студентов, анализу результатов исследования, их систематизации, формулировке выводов, доработке текста исследования.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в следующем:

- выделены следующие свойства межкультурной коммуникативной компетенции как основа для разработки педагогических условий ее формирования: многофакторность, контекстность, процессуальность;

- теоретически обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия формирования МКК в контексте педагогики совместной деятельности: взаимодополнительность авторитарной, лидерской и партнерской моделей совместной деятельности; использование учебных заданий разных типов (репродуктивных, конструктивных, продуктивных) как механизма реализации разных моделей совместной деятельности педагога и обучающихся; самостоятельное приобретение, обсуждение и использование обучающимися фоновых знаний;

- обоснована необходимость приобретения и обсуждения обучающимися фоновых знаний как механизма образовательной коммуникации в построении открытого совместного действия педагога и обучающихся;

- доказано, что формирование МКК на учебных занятиях является эффективным при реализации партнерской модели организации совместной деятельности, которая позволяет участникам прийти к смыслопорождению, личностному развитию и пониманию себя и другого.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- уточнено понятие МКК (в контексте преподавания иностранных языков и обучению переводу) как способности осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности, что вносит вклад в расширение представлений о МКК в общепедагогическом контексте;

- обоснованы педагогические условия эффективного формирования МКК на учебных занятиях на основе концепции педагогики совместной деятельности;

- обосновано использование продуктивных методов (эвристических, креативных и проблемных) для формирования МКК, причем продуктивность в данном случае означает успешную для всех участников организацию совместной деятельности;

- определена специфика процесса формирования МКК на учебных занятиях в контексте педагогики совместной деятельности (структура учебного занятия, виды учебных заданий, позиции участников совместной деятельности);

- изучены уровни сформированности МКК обучающихся (низкий, средний, высокий) с учетом ее компонентного состава, что может лечь в основу аналитико-диагностической деятельности при формировании МКК;

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработаны типы учебных занятий и упражнений по устному переводу как механизм реализации разных моделей совместной деятельности, соответствующие различным видам активности обучающихся;

- определены и охарактеризованы уровни сформированности МКК будущих переводчиков, а также экспериментально апробирована диагностика уровней сформированности различных компонентов МКК как синтез качественных и количественных методов;

- представлены аутентичные аудио- и видео- материалы, которые могут быть использованы в курсе по устному переводу, направленному на формирование МКК;

На защиту выносятся следующие положения:

1. Сущность МКК требует таких способов ее формирования, которые нацелены на организацию образовательной коммуникации педагога и обучающихся на учебных занятиях. Акцентирование внимания только на методическом аспекте формирования МКК приводит к преобладанию исключительно учебных результатов и, вместе с тем, к игнорированию рефлексии, сотворчества и диалога во взаимодействии педагога и студентов, к функциональной редукции участников совместной деятельности. Необходимо рассматривать формирование МКК как процесс, в котором актуализируется и

организуется разнообразный личный опыт, порождается продуктивное взаимодействие педагога и обучающихся, приобретаются и обогащаются фоновые социокультурные знания.

2. МКК учащегося представляет собой способность осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности. Аффективные компетенции (любопытство, инициативность, рискованность действий, когнитивную гибкость, толерантность) рассматриваются нами как мотивационный компонент. Когнитивные компетенции (запас знаний о культуре и культурное самосознание) выступают в роли ресурсного компонента. Поведенческие компетенции, являясь деятельностным механизмом, включают способность к эмпатии, способность слушать, правильно воспринимать, адаптироваться, инициировать и поддерживать отношения, решать конфликты, контролировать тревожность, участвовать в социальном взаимодействии. Данный компонентный состав МКК конкретизирован с учетом особенностей рассматриваемой сферы обучения (преподавание иностранных языков и перевода) и педагогики совместной деятельности (акцент на умения взаимодействовать). Именно наличие этих компонентов создает возможность формировать на учебных занятиях образовательную коммуникацию участников как модель межкультурного общения.

3. Процесс эффективного формирования МКК обучающихся требует соблюдения следующих педагогических условий: организация разных моделей совместной деятельности на учебных занятиях с преимущественной ориентацией на партнерскую модель, использование учебных заданий разных типов (репродуктивных, конструктивных, творческих), соответствующих различным моделям организации совместной деятельности; самостоятельное приобретение обучающимися фоновых знаний как общей информации для участников коммуникации, необходимых как для осуществления качественного перевода, так и для формирования когнитивного компонента МКК. В образовательной практике зачастую игнорируется необходимость обучения поиску фоновых знаний, которое

становится особенно актуальным, когда студенты выполняют задания, максимально приближенные к реальной переводческой практике, работая со сложными аутентичными текстами. Важным здесь является самостоятельный, осознанный поиск личностно-значимых знаний студентами, а также взаимообмен информацией на занятиях.

4. Педагогика совместной деятельности может быть рассмотрена как современный контекст формирования МКК обучающихся. С этой точки зрения важным является: модель организации совместной деятельности, в основе которой лежат определенные позиции преподавателя и студентов, деятельностная логика построения учебного занятия (погружение в совместную деятельность, развертывание совместной деятельности, рефлексия ее процесса и результатов), использование репродуктивных, конструктивных и творческих учебных заданий. При этом взаимодополнительность авторитарной, лидерской и партнерской моделей совместной деятельности на занятиях и в рамках различных учебных заданий является наиболее эффективным способом формирования МКК, т.к. позволяет участникам совместной деятельности выполнять абсолютно разные функции и осваивать разные модели коммуникации. Партнерская модель взаимодействия (открытое совместное действие педагога и обучающихся) рассматривается как эталон, поскольку позволяет прийти к смыслопорождению, личностному росту и пониманию себя (через понимание другого), что лежит в основе формирования МКК.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается анализом современных педагогических и методических работ, использованием комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, соответствующих целям и задачам исследования; количественными и качественными методами оценивания результатов обучения; подтверждением выдвинутой гипотезы результатами исследования.

Личный вклад соискателя состоит в обработке исходного теоретического материала, в том числе переводе на русский язык более ста англоязычных и франкоязычных источников; обосновании и апробации комплекса педагогических

условий формирования МКК, разработке и реализации учебных занятий разных типов с учетом моделей организации совместной деятельности, создании учебно-методического обеспечения проведения занятий в партнерской модели совместной деятельности.

Апробация результатов исследования осуществлялась в условиях обучения устному переводу студентов 4 курса факультета иностранных языков. Ход исследования и его основное содержание представлялись на международных научно-практических конференциях «Язык и культура» (Томск, 2013, 2016), «Современные тенденции развития науки и технологий» (Белгород, 2017), «Разработка и решение актуальных научных проблем: вопросы теории и практики» (Смоленск 2017), на семинарах факультета иностранных языков ТГУ и аспирантской школы EPIC в университете Лион 2 Люмьер.

Публикации по теме диссертации.

По теме диссертации опубликовано 9 статей (из них 3 в изданиях, рекомендованных ВАК, 2 в журнале, включенном в Web of Science)

Соответствие содержания диссертации избранной научной специальности.

Материалы диссертационной работы соответствуют специальности 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования по областям исследования: «История развития педагогической науки и образовательной практики (анализ исторического развития практики образования; становление и развитие научно-педагогических идей, концепций, теорий); «Развитие педагогической лексики и терминологии» (п.2 паспорта специальности); «Концепции образования (качество образования и технологии его оценивания)» (п. 6 паспорта специальности); «Сравнительная педагогика (состояние, закономерности и тенденции развития теории и практики образования в различных странах и регионах мира; обоснование и способы взаимообогащения национальных образовательных систем путём использования ими зарубежного опыта)» (п. 8 паспорта специальности).

Структура исследования. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и литературы (186 источников, в том числе 108 на английском и французском языках) и двух приложений.

1 Теоретические основы формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов

В данной главе нами решаются следующие задачи исследования: рассмотрение истории межкультурного подхода в образовательной практике; анализ трактовки термина «межкультурная коммуникативная компетенция» (МКК) и смежных с ним; изучение свойств и компонентов межкультурной коммуникативной компетенции; анализ современных подходов к формированию МКК в образовательной практике, в том числе в контексте преподавания иностранных языков; изучение проблем оценивания МКК; рассмотрение основных положений педагогики совместной деятельности, ее корреляция со свойствами МКК и особенностями формирования МКК.

1.1 История развития межкультурного подхода в образовательной практике

Ввиду усиления международного сотрудничества, возросшей полиэтничности и поликультурности мира на первый план в современном обществе и образовании выходит взаимопонимание между людьми, представителями различных культур. Становится необходимым воспитание молодежи в духе взаимопонимания, уважения других народов; как подчеркивает, Д. И. Латышина, терпимость становится одной из самых актуальных задач гражданского воспитания. В ответ на данный общественный «заказ» многие средние и высшие образовательные учреждения по всему миру создали программы и курсы, направленные на приобретение межкультурных навыков и компетенции. Межкультурная компетенция привлекает всеобщее внимание, поскольку существует глобальное требование к выпускникам вузов быть «гражданами мира» и «межкультурно компетентными».

Межкультурные контакты имеют тысячелетнюю историю, т.к. общение между народами существовало всегда и всегда привлекало внимание исследователей и мыслителей, даже до появления самого термина

«коммуникация». Межкультурные контакты способствовали взаимному обогащению и развитию народов, хотя зачастую они имели насильственный характер. В этом смысле пионерами межкультурной коммуникации можно назвать Александра Македонского, Юлия Цезаря, Чингисхана, Христофора Колумба и многих других. Европейские страны исторически были более развитыми, чем восточные, поэтому европейская экспансия длилась достаточно долго – с конца 15 в. до середины 20 в. Процессы, связанные с культурной экспансией Запада, также называют культурным империализмом, т.к. они шли в ущерб ценностям других культур. После 16 в. межкультурные контакты приобретают постоянный и всеобщий характер [16, с.83].

Понятие «межкультурный» не является новым для образования. Многие важные проблемы, стоящие у истоков межкультурной коммуникации, рассматривались такими известными учеными и мыслителями, как Аристотель, Платон, Цицерон, Вольтер, И. Кант, Г. Гегель, В. Гумбольдт, Ф. Шлейермахер и другие. Предшественницами межкультурной коммуникации можно назвать такие науки как герменевтика, семиотика, экзистенциализм, персонализм, диалогизм [34, 47, 50]. Еще в 17-м в. Я.А. Коменский выдвигал идею педагогического универсализма или убеждения, что множество перспектив необходимо для получения знаний, а также способствует взаимному пониманию людей различного происхождения.

Межкультурная проблематика охватывает многие аспекты человеческой жизни, именно поэтому взаимосвязь культуры, языка и коммуникации привлекла внимание различных дисциплин – философии, культурологии, педагогики, психологии и др. Исследования, проводимые в рамках данных дисциплин, стали предпосылками развития межкультурной сферы и межкультурной коммуникации.

В 19–20 вв. с развитием языкознания философская мысль начала рассматривать язык как самостоятельный научный предмет, что проявилось в исследованиях многих ученых, наиболее заметными из которых являются теории Э. Кассирера, Л. Витгенштейна, Р. Якобсона и Ю. Лотмана [47]. Э. Кассирер стал последователем идеи И. Канта о символической природе культуры: понятия

являются продуктом символического познания, которое совершается посредством символических форм, т.е. языка. Наше сознание мыслит предметно, и это – благодаря языку [47, 57, 68]. В свою очередь, Л. Витгенштейн рассматривал анализ языка и его употребление как основную задачу философии. Язык воспринимается здесь как средство познания, видения мира. Л. Витгенштейном разработана теория языковых игр, где главным становится коммуникация. Эта теория порождает социальную трактовку языка: языковые правила разделяются и применяются всеми людьми. Таким образом, взгляды Л. Витгенштейна приближают язык к коммуникативной проблематике [47, 57].

Однако полноценное развитие межкультурной проблематики и межкультурного образованию началось в середине 20-го в. Хотя межкультурная коммуникация как серьезная научная дисциплина сложилась только в 1990-х гг., с 1960-х гг. начали появляться исследования, которые стали предпосылками к ее созданию. Усиленная глобализация, которая началась в 1960-х гг., привела к росту межнационального общения в западном мире: возросли туристические контакты, трудовая миграция, а также появились международные телевизионные каналы [166, с. 5, 33].

Родиной межкультурной коммуникации считаются США и американская научная школа антропологов. После второй мировой войны американская экономика переживала подъем, что привело к многочисленным торговым, политическим и культурным контактам с представителями других культур. Очень часто при этом возникали конфликты, непонимания, даже взаимная неприязнь. Подобная ситуация вынудила американское правительство создать Институт дружбы за границей, который возглавил лингвист Эдвард Холл. В институте работало множество иностранцев, что позволило Холлу на практике наблюдать различия между представителями разных культур. Постепенно подобные эмпирические знания были включены в учебные программы [6, 18, 166, 164].

Сам термин «межкультурная коммуникация» появился в рамках научной школы культурантропологов в 1954 году, когда была опубликована книга Э. Холла и Д. Трагера «Culture as communication» («Культура как

коммуникация»). Э. Холл как антрополог рассматривает культуру именно с позиции американской антропологической школы. Практически любое событие может считаться коммуникацией. Так и культура с антропологической точки зрения (все, что делает человек) рассматривается как коммуникация.

Понятие «межкультурная коммуникация» было более основательно развито в книге Э. Холла «The silent language» («Немой язык»), изданной в 1959 г., в которой была сформулирована важная идея о существовании общих основ для всех культур, а это делает возможным изучение чужой культуры [18, 28, 34, 164]. Идеи Э. Холла имели огромное значение для дальнейших исследований в области межкультурной коммуникации получили широкое признание [28, с.7–8].

В 1970-е гг. межкультурная коммуникация по-прежнему оставалась маргинальной, но в обучение, помимо традиционно литературных текстов, уже были введены и другие материалы: различная документальная литература, тексты из газет и журналов, тексты из повседневной жизни: меню, знаки, билеты и т.д. Кроме этого, в 1970-е гг. и европейские страны начинают заниматься межкультурной проблематикой [166].

Свидетельством интереса к межкультурной проблематике может служить декларация Генеральной конференции ЮНЕСКО, проходившей в 1976 г., в которой, в частности, заявляется: «Помимо принципа культурной аутентичности необходимо выдвинуть понятие диалога культур. Если мы не хотим способствовать разобщенности наций и фанатичности в самых различных формах, необходимо, чтобы каждая культура открылась другим в международном масштабе» [цит. по 96, с. 53].

В США в 1970-е гг. начинает возрастать интерес к антропологическому пониманию культуры. Различают два понятия: Культура с большой буквы (литература и другие формы художественного выражения, а также история и география) и культура с маленькой буквы (поведение, нормы и ценности). Американская межкультурная коммуникация обращает свое внимание, главным образом, на культуру с маленькой буквы.

Становление межкультурной коммуникации в Европе произошло несколько позже, чем в США – на рубеже 1970-1980-х гг. Это было связано с интеграционными процессами, которые привели к созданию Евросоюза, а, следовательно, к активному росту торговых, туристических и экономических потоков. Межкультурная коммуникация получила значительное развитие благодаря исследованиям в кросс-культурной психологии [18, 28, 50].

Итак, из вышеизложенного можно сделать вывод, что соотношение языка и культуры в 1970-е гг. воспринимается как нечто мало определенное, и многие исследователи, как американские, так и европейские, делают очень осторожные заявления об их взаимосвязи.

В 1970-1980-х гг. на смену идее «плавильного котла» (идее о том, что совместное проживание представителей разных культур в рамках одного государства приводит к их объединению, «сплавлению» в единое культурное сообщество) пришла идея мультикультурализма (гармоничное сосуществование разных культур в рамках одного государства). В настоящее время основным культурным принципом провозглашается культурный плюрализм – «терпимость к представителям другой культуры, мирное сосуществование в рамках одного государства самых разных культур, не вызывающее межнациональной напряженности и этнических конфликтов». Культурный плюрализм подразумевает восприятие других культур без отказа от собственной культурной самобытности [65, с. 71–74].

В США в 1980-е гг. происходит сдвиг в сторону более практичного и динамичного понимания культуры. В области межкультурной коммуникации появляется акцент на ее психологические аспекты, т.к. межкультурными проблемами заинтересовались психологи, а также специалисты по дискурсу-анализу [34, 166, 175].

Еще один всемирно известный ученый, заслуживающий упоминания в контексте межкультурной коммуникации, – нидерландский социальный психолог Герт Хофстеде, который опубликовал в 1980 году книгу «Последствия культуры», которая стала классической и повсеместно цитируемой [175, с.5]. Между 1967 и

1973 г. Хофстеде провел крупномасштабное исследование в рамках международной американской корпорации IBM, работающей в 64 странах. Анализ данных позволил Хофстеде выявить четыре независимых культурных параметра: индивидуализм-коллективизм, дистанция власти, маскулинность–фемининность, избегание неопределенности. Работы Хофстеде стали классикой в межкультурных исследованиях. Несмотря на критику его работ (за то, что они были основаны на одной-единственной компании IBM, которая обладает сильной корпоративной культурой), последующие исследования подтвердили его выводы, а ученые активно использовали его классификацию. Таким образом, его исследование создало настоящую парадигму, в рамках которой и по сей день работают многие ученые [150].

Г. Хофстеде разработал собственную концепцию культуры, определив ее как «ментальную программу». Таким образом, люди рассуждают и действуют по шаблонам, которые изучают в течение своей жизни – в школе, в социальных группах, на работе и т.д. Безусловно, существует возможность нестандартного, творческого поведения, а, следовательно, и отклонения от подобных программ. Также Хофстеде выделяет культуру-1 («высокую культуру» - литература, искусство) и культуру-2 (обычная, повседневная человеческая жизнь). Самого Хофстеде не интересует культура-1, а намного больше привлекает культура-2 как культурный феномен, касающийся основных аспектов человеческой жизни [21, с. 11–12].

В контексте нашего исследования представляется необходимым рассмотреть межкультурную сферу в контексте изучения и преподавания иностранных языков. Человеческая коммуникация является прежде всего языковой коммуникацией, а язык является базовым кодом любой коммуникации. Поэтому, рассмотрение межкультурной коммуникации неизбежно затрагивает язык. Ученый, которого особо следует упомянуть в этом контексте – Вильгельм фон Гумбольдт – один из наиболее влиятельных и известных ученых в области языкознания и лингвистики, который выдвинул многие идеи, лежащие в основе межкультурных исследований: о взаимосвязи языка и мышления, языка, общества

и человечества, о национально-культурной специфике языков, о различных картинах мирах у представителей различных культур, о роли языка в формировании национального характера, о взаимоотношении личности и общества в создании языка [6, 47, 68, 78].

Как отмечает К. Risager, необходимость интеграции культурного содержания в преподавание иностранного языка стала предметом обсуждения еще в конце 19-го века. Действительно, преподавание иностранного языка всегда имело культурный подтекст, например, тексты для чтения зачастую заимствовались из неадаптированной зарубежной литературы. Тем не менее, преподавание культуры ограничивалось изучением иностранной литературы, и так продолжалось вплоть до 60-х гг. 20-го в. [166]. В учебниках по иностранному языку для начинающих, изданных в 1940-х, 1950-х и 1960-х гг., намечается сдвиг в сторону более системного преподавания культуры. Постепенно интерес сместился в сторону национально-типического: национальный характер, ежедневные привычки, менталитет [Idem].

Особого упоминания в контексте истории межкультурного образования и межкультурной коммуникации заслуживает теория или гипотеза лингвистической относительности американских лингвистов-антропологов Эдварда Сепира и Бенджамина Ли Уорфа, которая утверждает, что мышление и сознание людей определяются языком, на котором они говорят. Гипотеза Э. Сепира и Б. Уорфа впервые эксплицитно выражает положение о связи языка и культуры, утверждая, что люди, говорящие на разных языках, по-разному смотрят на мир, т.е. их мышление лингвистически детерминировано [6, 18, 28, 63, 83].

Гипотеза Сепира-Уорфа утверждает, что язык является гармонизирующим фактором, позволяющим упорядочить предметы и явления окружающего нас мира. Если какой-то объект имеет несколько понятий, значит, он является важным для данной культуры. Чем разнообразнее система понятий, тем выше ценность явления в данной культуре. Классический пример – огромное количество слов для обозначения снега у эскимосов. [18, с.158–159]. Таким образом, гипотеза Сепира-Уорфа основывается на двух принципах:

лингвистической относительности (каждый язык имеет свои особенности, отличающие его от других языков) и лингвистического детерминизма (язык определяет мышление). Также следует отметить, что языковой знак никогда не имеет точных эквивалентов в другом языке, т.к. даже сходные знаки не обладают одинаковой коннотацией, лексической и синтаксической сочетаемостью. Эти несовпадения можно интерпретировать как глубинные культурные различия [83].

Гипотеза Сепира-Уорфа подверглась критике и сегодня отвергается большинством ученых. Было показано, что различия в восприятии мира между представителями разных культур не настолько велики, иначе люди не смогли бы общаться и понимать друг друга. Кроме того, Сепир и Уорф утверждали, что язык воздействует на культуру, с чем категорически не согласились многие ученые, утверждая о превосходстве культуры над языком [63, с.52]. Другие аргументы против гипотезы: не совсем корректно сравнивать сообщества, которые находятся на разных этапах развития; несовпадения слов могут быть преодолены с помощью перефразирования или объяснения (гипотеза опирается на слова вне контекста); многие семантические различия не несут в себе глубокого культурного смысла [83, с. 96–97].

Тем не менее, роль гипотезы Сепира-Уорфа в развитии межкультурной коммуникации огромна. Она обратила внимание на взаимоотношение языка, культуры и мышления, который до нее игнорировались, она дала импульс работе многочисленных исследователей, занимающихся проблемами взаимосвязи языка, мировоззрения и культуры. Как полагают исследователи [18, 28, 34, 78], еще одна заслуга Сепира и Уорфа состоит в том, что они выступали за развитие междисциплинарности, стремились использовать в лингвистике данные других гуманитарных наук, которые рассматривают в качестве своего основного объекта человека, носителя языка. По мнению А. Т. Хроленко [70, с.14], многие вопросы, поставленные Э. Сепиром, до сих пор остаются нерешенными и актуальными. Идеи Э. Сепира и Б. Уорфа пересекаются с идеями европейского неогумбольдтианства, полагающего, что мышление народа имеет особые

национальные характеристики, которые определяются национальным языком [32].

К. Леви-Стросс отмечает социальный характер языка, его независимость от наблюдателя. «Проблема соотношения языка и культуры наиболее сложна. Прежде всего можно рассматривать язык как *продукт* культуры: употребляемый в обществе язык отражает общую культуру народа. Но, с другой стороны, язык является *частью* культуры, он представляет собой один из ее элементов (...) можно также рассматривать язык как *условие* культуры» [31, с. 74]. К. Леви-Стросс критикует Б. Уорфа за чрезмерный интерес к языку и игнорирование важных культурных компонентов. По его мнению, Б. Уорф как лингвист воспринимает язык абстрагировано, а культуру исследует поверхностно [31, с.79–80].

Многие современные исследователи говорят о равнозначной связи языка и культуры. А. В. Суперанская [62, с.40] пишет о параллельном развитии языков и культур, отмечая, что язык живо реагирует на изменения культуры. Культурные явления мгновенно отражаются в языке, а вышедшие из употребления становятся архаизмами. Первым обратил внимание на динамическое соотношение языка и культуры Д. Хаймс (D. Hymes). Он говорит о равнозначной и двусторонней связи языка и культуры [63, с.52].

В 1970-х гг. D. Hymes ввел понятие коммуникативной компетенции, утверждая что для изучения языка важна не только грамматическая компетенция, но и способность правильно пользоваться языком, уделяя внимание социокультурной компетенции среди носителей языка. Эта идея была подхвачена Van Ek (1986), который применил ее к изучению иностранного языка и превратил ее в фундаментальное понятие в развитии коммуникативного подхода. Van Ek изложил в серии статей модель коммуникативной компетенции, включавшей социокультурный компонент. Причем социокультурную компетенцию он определяет как «осведомлённость о социокультурном контексте, в котором язык используется его носителями и каким образом этот контекст влияет на выбор и на коммуникативный эффект определенных языковых форм» [166, с.77, 91, с.7].

Получается, что Van Ek описывает данную компетенцию как осведомлённость, т.е. как знание, а не умение [98, 166].

Van Ek также предложил, что преподавание иностранного языка затрагивает не только формирование коммуникативных навыков, но и личностное и социальное развитие учащегося как индивида. Таким образом он создал модель, состоящую из шести компетенций: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная, социальная. Модель носителя языка имплицитна в лингвистической и социолингвистической компетенциях, а идея того, что язык на занятии должен быть представлен в максимально аутентичной форме, стала одним из принципов коммуникативного подхода. Зависимость от носителя языка стала одной из причин, по которой многие авторы стали критиковать коммуникативную компетенцию.

Говоря о межкультурной коммуникации в Европе 1980-х гг. нельзя не упомянуть британского исследователя Майкла Байрама (Michael Byram). С его именем связано начало настоящей межкультурной педагогики в Великобритании. Он стал первым исследователем, который попытался теоретически обосновать положения межкультурной коммуникации и создать настоящую академическую дисциплину. Это основополагающая работа в культурной педагогике, т.к. в ней эксплицитно выражается связь языка и культуры, выдвигается необходимость совместного преподавания языка и культуры и предлагается соответствующая модель обучения.

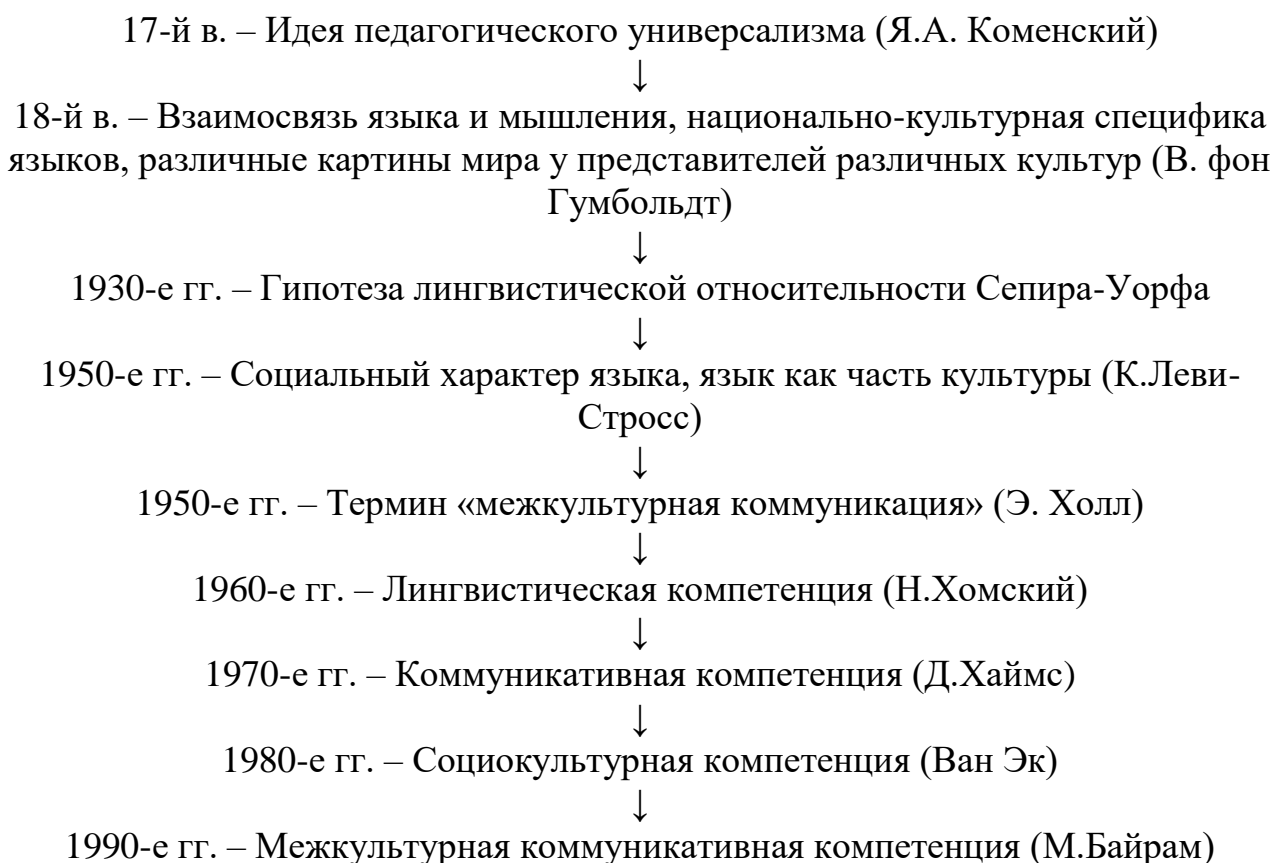
В своей монографии «Cultural Studies in Language Education» (1989) М. Вугам поставил амбициозную цель – создать комплексную дисциплину по преподаванию языка и культуры, «единую дисциплину преподавания языка и культуры» [92, с. 23]. Он ставит под вопрос господство литературы в преподавании языка, утверждая, что под культурой подразумевает образ жизни и привычки, а не только искусство и «высокую культуру».

На протяжении всей книги М. Вугам подчеркивает необходимость совмещения языка и культуры в преподавании и в конце книги он приводит модель обучения иностранному языку. Он считает, что культурный опыт лучше

всего приобретается обучающимися, которые побывали в стране изучаемого языка, где они могут на практике увидеть взаимоотношения языка и культуры.

Работа М. Byram, как полагает К. Risager [166], стало знаковой в межкультурных исследованиях, т.к. она довольно эксплицитна в предположении относительно связи языка и культуры.

Проанализировав историю развития межкультурного подхода, мы схематично выделили следующие этапы:



Итак, как показал анализ, в 20-м. в. произошли быстрые и значительные изменения в восприятии культуры, языка и коммуникации. Межкультурная коммуникация распространилась практически по всему миру с 1990х гг., что во многом связано с распространением английского языка. Сейчас ведется много научных исследований на эту тему, ведется множество международных проектов. Наблюдается возрастание интереса к межкультурной проблематике в Австралии и Западной Азии. Тем не менее, большинство публикаций на эту тему выходят в Европе. Эти исследования показывают наличие большого количества подходов.

Публикация Совета Европы *Common European Framework of Reference for Languages*, CEF (англ.), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECRL (фр.), *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком* (2001) является главным документом для преподавания и оценки преподавания иностранных языков в Европе. CEF / CECRL основывается на интеграционном и прагматическом видении языка, но его представление о взаимосвязи языка и культуры, преподавании языка и преподавания культуры не ясно и не имеет теоретического основания [93, 166, с. 142–143].

Среди знаковых работ по межкультурной проблематике, опубликованных в 2000-е гг., можно выделить: Roberts et al.: *Language Learners as Ethnographers* (2001), M. Guilherme: *Critical Citizens for an Intercultural World* (2002). Работа Roberts et al. «*Language Learners as Ethnographers*» (2001) – монография, описывающая этнографический метод в изучении языка. Авторы уделяют большое внимание знаниям о собственной культуре обучающихся, подчеркивая значение практики в изучении языка и культуры: язык должен изучаться в контексте, где обучающийся является не просто пассивным носителем культуры, а активно создает эту культуру (социально-конструктивистский подход). Авторы проясняют взаимосвязь языка и культуры, выступая против традиционной дихотомии «язык» и «культура». Они утверждают, что язык никогда не бывает культурно нейтрален, что язык и культура неразрывно связаны, что изучение культуры – это изучение языка и наоборот, используют термин *изучение языка-и-культуры* [166, с.144–145, 167, с.3–10].

Работа M. Guilherme “*Critical Citizens for an Intercultural World*” (2002) демонстрирует социально ориентированное направление межкультурной коммуникации. Отправная точка книги – обучение иностранному языку, в основном английскому, но языковые вопросы подробно не рассматриваются. M. Guilherme желает «исследовать возможности улучшения нашего общества и развития новой этики, которая подходит нашим межкультурным и транснациональным обществам» [131, с. 34]. Каждый раз, когда упоминается язык, он практически всегда связан с культурой как часть выражения

язык/культура. Она говорит о «иностранных языках/культурах», «изучении иностранного языка/культуры» и т.д. То есть для каждого языка существует соответствующая культура. M. Guilherme отмечает, что сообщества могут быть поликультурными и многоязычными [166, с. 150–151].

Таким образом, как было показано, межкультурная сфера продолжает расширяться, охватывает все новые дисциплины, что, с одной стороны, способствует ее обогащению, а, с другой стороны, приводит к большей фрагментированности и эклектичности.

Все, что связано с межкультурными исследованиями достигло невероятной популярности. Количество публикаций возросло в сотни раз за тридцать лет. До 1976 г. было написано 25 статей на тему культуры и межкультурного взаимодействия. В 2008 г. было написано порядка 15000 книг, статей, сборников и глав [180]. Происходит переоценка таких понятий как мультилингвизм, взаимопонимание, межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция и многих других [82, с.14].

Тем не менее, исследователи [88, 160, 182] отмечают отсутствие инновации в сфере межкультурного образования. Они полагают, что за последние тридцать лет было мало изменений, межкультурная сфера медленно развивается, а тщательных исследований, помогающих лучше понять природу межкультурной коммуникативной компетенции, очень мало. Не существует фундаментальных исследований этого сложного понятия, включая испытание систем, уточняющих компоненты межкультурной компетенции, какие из этих компонентов могут быть модифицированы в ходе обучения, как их можно оценить, как развить межкультурную коммуникативную компетенцию, как оценить степень владения межкультурными навыками. Рост интереса к межкультурной компетенции за последние несколько десятилетий не привел к лучшему пониманию этого понятия или к адекватному методологическому осмыслению подобных исследований. В литературе существует огромное количество моделей, определений и подходов к межкультурной компетенции. Следующим этапом должно стать более фундаментальное исследование этого сложной концепции. На данном этапе

невозможно понять, какие теории подкреплены эмпирическими данными, какие схемы и модели должны быть изменены, а что следует забросить насовсем. Для будущих исследований также необходимо уточнить, какие методики являются наиболее эффективными для развития и оценки сформированности межкультурной коммуникативной компетенции. Помимо этого, как отмечает М. Bastos, преподаватели пока еще готовы принимать на себя новые функции и задачи межкультурного образования [82, с. 15].

1.2 Характеристика понятия межкультурной коммуникативной компетенции в педагогической науке

1.2.1 Проблематика трактовки понятия

Среди ученых не наблюдается единства подходов к понятию межкультурной коммуникативной компетенции (МКК). Поскольку межкультурные проблемы становятся все более актуальными и распространяются в различных сферах, то и представления о межкультурной компетенции крайне разнообразны. Существуют модели МКК, разработанные для широкого спектра дисциплин: образование, сфера услуг, здравоохранение, консалтинг, бизнес, политика, менеджмент. Как полагают J. Koester, R. L. Wiseman, J. A. Sanders, несмотря на консенсус о важности МКК в современном мире, не существует согласия по поводу как подходить, концептуализировать, изучать и измерять данное понятие. Каждый исследователь начинает исследование с разными предпосылками, разными определениями, разными целями и методами. Очень редко эти исходные предпосылки мотивируются, из-за чего сложно объединить имеющиеся исследования в целостное поле знаний [141, с. 3]. Поэтому сейчас одной из главных задач является определение межкультурной компетенции, ее осмысление и разграничение от смежных понятий. Для нашего исследования важным является отделение *межкультурной компетенции* от *межкультурной*

коммуникативной компетенции (МКК). Для понимания данного разграничения рассмотрим историю возникновения этих понятий.

Родоначальниками данной терминологии стали М. Byram и G. Zarate (1994), которые, беря за основу понятие социокультурной компетенции, разработали понятие *intercultural speaker* (фр. *Intermédiaire culturel*) – дословно «межкультурный говорящий», «культурный посредник». Г. В. Елизарова обозначает это термином «языковая личность в роли медиатора культур» [20, с. 218]. Это понятие обозначает «человека, говорящего на иностранном языке, который не пытается достичь недостижимый идеал носителя языка с точки зрения лингвистики и культуры, а стремится развить свою способность выступать посредником между различными культурными позициями, между родным языком и иностранным» [166, с.114]. Поэтому существовавшая ранее модель носителя языка как идеала обучения, по мнению М. Byram и G. Zarate (1994), должна быть заменена на *intercultural speaker*. Как полагал М. Byram, существовавшая ранее модель носителя языка как идеала обучения имеет ряд недостатков, создавая недостижимую цель для учащегося, который рассматривается как неидеальный носитель языка. Кроме того, это также означает, что родной язык учащегося игнорируется в процессе изучения иностранного [91, с.32]. Как отмечают исследователи [91, 98, 167, 137], понятие *intercultural speaker* – динамичное, поскольку обучающийся всегда должен быть готов приобретать новые знания и умения

Работа М. Byram *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (1997) – *Преподавание и оценивание межкультурной коммуникативной компетенции* является одной из самых авторитетных и цитируемых в данной сфере, она дала толчок огромному количеству исследований в сфере межкультурных компетенций, поэтому на ней мы остановимся подробнее. М. Byram разработал модель межкультурной коммуникативной компетенции, основанную на преподавании иностранного языка. Согласно М. Byram, когда представители разных культур и/или стран взаимодействуют, они привносят в ситуацию знания о своей стране. Частично

успех подобного взаимодействия будет зависеть от создания и поддержания человеческих взаимоотношений между коммуникантами. Факторы, влияющие на эти взаимоотношения, М. Byram представляет как *savoirs* (компоненты межкультурной компетенции), которые должны быть сформированы у обучающихся. Приобретая эти *savoirs*, обучающийся будет овладевать межкультурной компетенцией или межкультурной коммуникативной компетенцией.

В контексте нашего исследования важна мысль автора о различении между межкультурной компетенцией и межкультурной коммуникативной компетенцией (МКК). По М. Byram [91, с.70–71], в первом случае, люди могут взаимодействовать на своем родном языке с представителями других стран и культур, используя свои знания о межкультурной коммуникации, свой интерес к чужому, навыки общения и установления контактов; в случае межкультурной коммуникативной компетенции взаимодействие происходит между представителями различных стран и культур на иностранном языке, при этом знания участников о другой культуре связаны с их языковой компетенцией посредством их способности использовать язык уместным образом. Индивид, владеющий МКК, способен общаться с представителями других культур на иностранном языке и выступать посредниками между людьми различного культурного происхождения. Взаимосвязь этих двух компетенций очень сложна и межкультурная коммуникативная компетенция характеризуется способностью справляться с бóльшим количеством коммуникативных ситуаций. Поэтому, при обучении иностранному языку надо стремиться к формированию межкультурной коммуникативной компетенции, т.к. акцент делается на лингвистических аспектах, и как отмечает М. J. Coperias Aguilar [98, с. 63], в данном контексте «коммуникативный» обычно приравнивается к «лингвистическому».

Получается, что межкультурная коммуникативная компетенция (МКК) строится на коммуникативной компетенции и расширяет ее, включая межкультурную компетенцию. Следовательно, как замечают исследователи [51, 64], МКК индивида будет ограничена только одним иностранным языком, а в

отношении других иноязычных сообществ тот же индивид уже не будет владеть МКК.

Чтобы прояснить понятие межкультурной компетенции преподавателям иностранных языков, знания, умения и навыки, составляющие межкультурную компетенцию были организованы в систему, включающую пять *saviors* [91]. Эти компоненты связаны друг с другом и связаны с различными аспектами коммуникативной компетенции. Сама коммуникативная компетенция может считаться шестым умением (*savoir*), а именно как умение общаться (*savoir communiquer*).

Таким образом, модель межкультурной компетенции по М. Вурам включает в себя пять компонентов, а в совокупности с шестым – коммуникативной компетенцией – образует межкультурную коммуникативную компетенцию (МКК). Модель межкультурной коммуникативной компетенции по М. Вурам показана в таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты межкультурной компетенции по М. Вурам [91, 171]

Знания	Навыки/поведение	Отношение, характеристики
Общие и специфические знания о культуре Знание себя и других Знания о взаимодействии: индивидуальном и коллективном Знания о том как культура влияет на язык и коммуникацию <i>Savoirs</i>	Способность понимать и реагировать <i>Savoir comprendre</i> Способность делать открытия и/или взаимодействовать Способность приобретать новые знания и оперировать знаниями, умениями и навыками в условиях реальной коммуникации Метакогнитивные стратегии, чтобы управлять собственным обучением <i>Savoir-apprendre/savoir-faire</i>	Отношение к ограничению собственной роли и высокой оценке других Положительное отношение к приобретению межкультурной компетенции <i>Savoir-être</i> Общее отношение, характеризующееся критическим позицией к изучаемой иностранной культуре и своей собственной <i>Savoir-s'engager</i>

Главный прогресс в модели 1997 года по сравнению с предыдущими работами М. Вурам – это пятый тип знания, который называется *critical cultural*

awareness (на английском) или *savoir s'engager* (на французском). Оно поощряет обучающихся критически оценивать верования, ценности и поведения их собственной культуры. В преподавании иностранных языков это происходит за счет сопоставительного исследования других обществ и культур. Определение *savoir s'engager* – это «способность критически оценивать и на основе эксплицитных критериев, практик и перспектив в своей собственной и других странах и культурах». Это определение содержит ряд предположений, но его ядром остается «способность» осуществлять определенную деятельность, поскольку межкультурная компетенция определяется как способности, знания и действия [90, с. 323-324].

Итак, на основе вышеизложенного мы можем утверждать, что в нашем исследовании речь идет именно о межкультурной коммуникативной компетенции (МКК) в контексте того разделения, о котором писал М. Byram (1997), т.к. в нашем контексте компетенция связана с иностранными языками и переводом. Следует особо отметить, что данное разграничение понятий (межкультурная компетенция и межкультурная коммуникативная компетенция) не является общепринятым, хотя и разделяется многими исследователями [87, 98, 172, 160, 148].

В литературе не существует единых концептуальных подходов к определению МКК, данное понятие и смежные с ним очень часто размываются, некорректно используются. Например, Г. В. Елизарова использует термин «межкультурная компетенция», оговариваясь, что подразумевается межкультурная коммуникативная компетенция [20, с.211], R. Lambert считает эквивалентами понятия «межкультурная компетенция» и «глобальная компетенция» [143, с.66].

Широкий спектр используемых терминов подтверждает отсутствие консенсуса между авторами и учеными, а именно: бикультурализм, мультикультурализм, билингвизм, мультилингвизм, плюрилингвизм, коммуникативная компетенция, кросс-культурная адаптация, культурная компетенция, культурная или межкультурная чувствительность, эффективная

межгрупповая коммуникация, этноотнесенность, межкультурная кооперация, глобальная компетенция, международная компетенция, межкультурная эффективность, культурный интеллект международная коммуникация, международное взаимодействие, транскультурная коммуникация и т.д. [85, 118, 173]. Кроме того, некоторые зарубежные авторы [86, 116, 152, 160, 111] говорят о «межкультурных компетенциях» во множественном числе. Мотивируется это, в частности, тем, что культура и межкультурная сфера динамичны, а различные аспекты МКК неразрывно связаны друг с другом. Поэтому сначала авторы говорят о «межкультурных компетенциях», а потом используют термин «межкультурная компетенция» как целостное понятие, которое охватывает все эти взаимосвязанные аспекты [173, с. 229].

Подобный терминологический хаос по-разному трактуется и мотивируется самими исследователями. Например, С. Costa Afonso [99, с. 133] отмечает, что слово «межкультурный» появляется в контексте миграции в европейских странах и отличается от «плюрикультурного» и «мультикультурного», поскольку последние описывают ситуации – современные европейские страны являются де факто плюрикультурными или мультикультурными, а «межкультурный» касается процесса или действия. «Межкультурный» признает реалию взаимозависимости, необходимость взаимодействия между различными участниками стран и культур, но также является методом и стратегией. В свою очередь, для W. R. Cupach, T. T. Imahori [103, с. 115] важным является различие между межличностной и межкультурной коммуникацией. Межкультурная коммуникация характеризуется ситуациями, в которых собеседники обладают заметным, но различным культурным самосознанием, а межличностная происходит, когда очевидное культурное самосознание собеседников совпадает. Некоторые исследователи считают, что эти термины обозначают один и тот же процесс.

J. M. Bennett (2008) полагает, что в течение многих десятилетий межкультурная компетенция оставалась понятием, трудно поддающимся описанию. Преподаватели интуитивно понимали, что это, но ее сложно было определить. Но времена меняются, и сейчас необходимо точно знать что такое

межкультурная компетенция и измерять ее [86, с. 15]. Хотя указанная задача – выработка согласованного определения и понятийной основы – остается невыполненной. По замечанию D. K. Deardorff, несмотря на более 30 лет исследований в области межкультурной компетенции, не существует консенсуса по поводу определения [108, с. 32]. Обзор научной литературы выявил следующие определения, которые мы объединили в таблицу 2.

Таблица 2 – Различные трактовки понятия МКК

Автор (ы)	Трактовка МКК
Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин (Словарь методических терминов)	Межкультурная компетенция – это «способность человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. М.к. предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры. В ее основе лежат принципы толерантности, плюрализма, лингвистического многообразия» [3].
А. Mançao Altau	Межкультурные компетенции (во множественном числе) - это особые психофизиологические компетенции: они позволяют людям более-менее эффективно справляться с ситуациями, возникшими из-за культурных референтов в контекстах неравенства. Эти контексты могут характеризоваться дискриминацией, напряженностью, важными культурными изменениями [152, с. 42].
Н. Д. Гальскова	«Способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации».
Д. Мацумото	«Способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте» [41, с.308].
А. П. Садохин	«Межкультурная компетентность» представляет собой знания, умения и навыки, необходимые для успешного общения с партнерами из других культур [59, с.163].
Г. В. Елизарова	«МКК – это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения» [20, с. 236].
И. В. Черняева	«Способность осуществлять какую-либо деятельность, как привычную, так и новую, на основе органичного единства знаний, умений, опыта, отношений и быть способным применять их в знакомых и незнакомых ситуациях в межкультурной среде» [73,с. 124-125].

Окончание таблицы 2 – Различные трактовки понятия МКК

И. Л. Плужник	«Способность к эффективному коммуникативному взаимодействию в процессе понимания и интерпретации смысла инокультурных ситуативных действий на основе осознания общих и различных признаков культур, способов их языкового и неязыкового выражения в условиях профессионального дискурса» [51, с.15].
Е. В. Волкова, Ю. Н. Зиятдинова	«Комплекс способностей, необходимых для эффективного процесса взаимодействия с другими людьми, отличающимися друг от друга по своей культуре и языку» [11, с. 85].
B. D. Spitzberg, G. Shangnon	Межкультурная компетенция – это соответствующее и эффективное управление взаимодействием между людьми, которые в определенной степени имеют различные аффективные, когнитивные и поведенческие установки [176, с.7].
J. Bennett	Межкультурная компетенция – набор когнитивных, аффективных и поведенческих навыков и характеристик, которые способствуют эффективному и надлежащему взаимодействию в различных культурных контекстах. Когнитивные: культурное самосознание, общекультурные знания, специальные культурные знания, анализ взаимодействия. Аффективные: любопытство, когнитивная гибкость, мотивация, широкий кругозор. Поведенческие: навыки по установлению отношений, решение проблем, эмпатия, навыки сбора информации [85, с. 122; 112, с. 3]

Последнее определение J. Bennett кажется нам наиболее емким и исчерпывающим. Оно объединяет в себе разнообразные компоненты, группируя их по категориям (когнитивные, аффективные и поведенческие). Беря за основу данное определение, мы модифицировали его и определили **МКК** как *способность осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности.*

Нельзя не упомянуть попытку D. K. Deardorff (2006) выработать единое и согласованное определение МКК на основе мнения специалистов. Она провела исследование с участием 23 экспертов по межкультурной коммуникации, которые дали согласованное определение межкультурной компетенции и выделили ее 22 основных компонента. Первая стадия исследования, ключевым вопросом которой был «что такое межкультурная компетенция», привела к огромному количеству

определений со стороны межкультурных экспертов. Оптимальным было выбрано определение межкультурной компетенции как «способности эффективно и уместно общаться в межкультурных ситуациях на основе собственного межкультурного опыта, навыков и отношения» [107, с.38, 108, с.33].

Согласно С. Crozet, А. J. Liddicoat, J. Lo Bianco, межкультурная компетенция это понимание того как культура проявляет себя в межкультурных контактах и способность взаимодействовать комфортным образом для всех участников [100, с. 13]. Существуют и более сложные определения МКК, содержащие множество нюансов и уточнений. По С. Crozet и А. J. Liddicoat [102], межкультурная компетенция – это больше, чем знание о культурах и сравнение культур. Это, скорее, две подготовительные фазы, приводящие к межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция – это способность создавать себе комфортное «промежуточное положение» (third place) между своей первой лингвокультурой и изучаемой лингвокультурой. В этом смысле МКК – это не подражание чужим культурным кодам для успешного общения с иностранцами. Ведь люди, которые общаются с носителями языка, не ожидают, что они будут вести себя так же, как и носители.

Как показал наш анализ, для описания природы межкультурной (коммуникативной) компетенции активно используются понятия «уместности» и «эффективности». Многие ученые [141, 147, 154, 177] полагают, что термин «компетенция» подразумевает эффективность и уместность. Эффективность – это оценка способности участников межкультурного взаимодействия достигать своих целей. Уместность – то, что считается подходящим и уместным в данной конкретной ситуации и культуре. Другие измерения компетенции включают знания, навыки и понимание. компетенция – это социальная оценка, которая основывается на критериях эффективности и уместности. Она не определяется знаниями, умениями или мотивацией взаимодействующих людей. Т. Johnen [138] также отмечает, что межкультурная компетенция сильно зависит от условий, контекста и его требований (монокультурная среда, поликультурная и т.д.).

Эффективность и уместность используются исследователями и для определения МКК. Например, В. Н. Spitzberg понимает межкультурную коммуникативную компетенцию широко как впечатление о том, что поведение уместно и эффективно в определенном контексте. Обычно компетенция воспринимается как способность или набор определенных умений. Тем не менее, как полагает В. Н. Spitzberg, одно и то же умение или поведение может считаться компетентным в одном контексте и некомпетентным в другом. Поэтому компетенция не может заключаться в самом умении или поведении. Она должна рассматриваться как социальная оценка поведения. Социальная оценка состоит из двух основных критериев уместности и эффективности. Уместность означает, что правила, нормы и ожидания не нарушаются значительно. Эффективность – это выполнение значимых целей [177, с. 379–380]. J. Huber, C. Reynolds [113, с.16] также понимают как способность успешно действовать в определенных ситуациях в определенном контексте. Речь идет о ситуациях, которые представляют определенные трудности, задачи или вызовы, и межкультурные встречи как раз являются такими ситуациями. На наш взгляд, факторы уместности и эффективности могут быть крайне важными для МКК, хотя это, на наш взгляд, будет зависеть от контекста, от исходной дисциплины, в которой рассматривается компетенция (например, психология, социология, политика). К примеру, A. Jensen Aagur отмечает, что МКК с точки зрения социальной психологии должна восприниматься как способность демонстрировать адекватное *поведение* при контакте с другими культурами, т.е. соответствующее нормам [137, с. 33].

Поэтому мы полагаем, что уместность и эффективность как компоненты МКК безусловно важны; однако мы рассматриваем данную компетенцию с точки зрения иностранных языков и перевода, поэтому в нашем контексте они не будут играть столь важную роль. Стоит признать, что точки зрения на МКК сильно варьируются в зависимости от исходной дисциплины и контекста ее преподавания / изучения.

Также важно уточнить, что выбор понятийной основы МКК усложняется, когда объектом исследования выступают различные культуры. Например, как

отмечают M. W. Lustig и B. H. Spitzberg [151], уместность может быть более очевидной для коллективистских культур, чем для индивидуалистских. Четкость и эффективность более актуальны для низкоконтекстуальных культур, чем высококонтекстуальных. Но даже подобные сравнения требуют чрезмерного обобщения, поэтому сложности в выборе понятийной основы МКК огромные. На основе этого также можно заключить, что МКК, по всей видимости, будет сильно зависеть от исходной культуры обучающихся и исследователя.

Таким образом, единства в определениях МКК также не наблюдается. Вслед за многочисленными учеными мы полагаем, что главная проблема в сфере межкультурной коммуникативной компетенции – понятийная. В этой связи можно обратиться к позиции F. J. R. Van de Vijver, K. Leung [182, с. 405–406], которые отмечают, что до сих пор нет полноценной теории МКК, которая отвечает на следующие вопросы: какие компоненты МКК являются ключевыми? Как взаимосвязаны ее компоненты? Что представляет собой структура межкультурной компетенции? Как компоненты МКК проявляют себя в реальных межкультурных контактах?.

T. Ogay [157] отмечает, что помимо понятийной проблемы, межкультурная компетенция имеет еще несколько:

- она изолирует межкультурную проблематику от других социальных явлений, стоит в стороне;

- преувеличивает роль индивида во взаимодействии и недооценивает роль контекста. Что будет, если индивида, обладающего компетенцией, поместить в неблагоприятный контекст или индивида, не обладающего компетенцией, поместить в благоприятный контекст?

Как полагает M. Yugan [90], больше всего критики вызывает следующий вопрос: какое определение культуры лежит в основе МКК? Зачастую модели МКК рассматривают различия и границы между культурами более значительными, чем на самом деле, а также рассматривают культуры более однородными, чем они есть на самом деле, особенно в национальных масштабах.

Получается, что практически все аспекты МКК (определение, разграничение от смежных понятий, компоненты) являются спорными и неразработанными.

1.2.2 Содержание и модели межкультурной коммуникативной компетенции

Поскольку межкультурная сфера расширяется и захватывает самые разнообразные сферы жизни, то существует большое количество моделей и теорий МКК во многих дисциплинах. М. Bastos [82] утверждает, что перечислить и сопоставить все модели – невыполнимая задача ввиду их колоссального количества. Каждый исследователь начинает свою работу на основе различных предположений, что и объясняет невероятное разнообразие подходов [157, с.25]. Мы находимся на этапе понятийного развития, на котором сосуществуют взаимодополняющие, пересекающиеся и несовместимые модели

В контексте нашего исследования нас интересуют модели межкультурной *коммуникативной* компетенции, разрабатываемые в рамках изучения иностранных языков. Они также многочисленны (модели В. Н. Spitzberg, L. Beamer, D. K. Deardorff, К. С. Цеунова, Ю. Ю. Коротких и др.).

Исследователи [85, 177, 182] отмечают фрагментированность моделей, отсутствие надежных эмпирических исследований, неясность связи между компонентами. Невозможно определить, какие навыки наиболее уместны в той или иной ситуации и как они связаны друг с другом. Кроме того, как отмечает J. A. Bennet [85], модели не описывают, как нужно применять знания и навыки для взаимодействия с представителями других культур. Знания не означают компетенцию, поскольку человек может быть экспертом в определенной культуре, но не сможет эффективно общаться с ее представителями на практике. Следовательно, мы можем сделать вывод, что знания являются необходимым, но не достаточным компонентом МКК.

Также предпринимаются различные попытки классифицировать модели МКК [45, 75, 176]. Здесь следует отметить большое различие между довольно

простыми первыми моделями МКК и более сложными моделями последних лет. В последние годы модели стремятся к усложнению и представляют не только списки компетенций, но и более сложные динамические модели. Однако нам кажется, что пытаться классифицировать модели, изначально разрабатываемые для различных дисциплин, не совсем правомерно. Как было подчеркнуто выше, МКК – компетенция в высшей степени контекстуальная, поэтому в разных сферах и даже в разных условиях она будет иметь различное содержание.

Многие авторы [58, 104, 162, 176, 182] отмечают исследование D. K. Deardorff (2006), которое является первой попыткой определить список научно обоснованных компонентов межкультурной компетенции. В работе участвовали 23 эксперта по межкультурной коммуникации, которые на основе научно обоснованного определения межкультурной компетенции выделили 22 основных компонента. Причем в исследовании D. K. Deardorff только один элемент МКК получил 100%-е одобрение со стороны экспертов – это «понимание чужого мировоззрения». Что касается особых компонентов МКК, то эксперты согласились, что один только компонент недостаточен для формирования МКК, будь то язык и знания культуры [108, с. 33, 42].

Отдельные элементы МКК были классифицированы экспертами в исследовании D. K. Deardorff как знания, отношения и навыки, внутренний и внешний результаты. Интересны последние два компонента (внутренний и внешний результаты). По D. K. Deardorff, отношения, знания и умения ведут к внутреннему результату, которые состоят в гибкости, адаптивности, эмпатии и культурному релятивизму. Эти аспекты необходимы для формирования МКК. Эмпатия играет важную роль в достижении внешнего результата, т.к. она позволяет людям понимать чужую позицию. Внешний результат – это то, как человек эффективен и уместен в реальных ситуациях межкультурной коммуникации, как он использует описанные выше элементы [107, с. 38–39].

Тем не менее, и работа D. K. Deardorff не стала эталонной среди моделей межкультурной компетенции. Кроме того, также можно отметить, что данная модель разрабатывалась в западном контексте. Вероятно, что различные культуры

и исследовательские традиции по-разному трактуют понятие и содержание межкультурной компетенции. Одна из проблем в изучении межкультурной компетенции, которую выделяют исследователи [82, 153, 173, 176], – потенциальная этноцентричность исследований, которые проводились в основном западном контексте. Как полагает М. Bastos [82], североамериканские исследования очень влиятельны, а в США полагают, что их результаты действительны во всех контекстах. Сложно определить, насколько это повлияло на предвзятость исследований.

Действительно, поскольку МКК – компетенция сложная, комплексная, включающая в себя множество компонентов, то многие исследователи, безусловно, задумываются над тем, какие компоненты будут самыми главными, какие – второстепенными. Как полагает D. K. Deardorff [109] в западных моделях межкультурной компетенции можно найти три общие темы – эмпатия, *perspective taking* (способность смотреть на ситуацию со стороны) и адаптивность. Также выдвигаются мнения о включении социальных аспектов в будущие модели межкультурной компетенции, т.е. сосредоточенные на взаимоотношении участников коммуникации, поскольку это заметный пробел во всех западных моделях межкультурной компетенции.

J. Simons, Y. Krols [173] делают в этой связи три наблюдения. Во-первых, разные концепции пересекаются. Во-вторых, опыт и контекст работы авторов также влияют на направление их деятельности. Некоторые авторы фокусируются на когнитивных аспектах, другие – на аффективных, третьи – поведенческих. В-третьих, исследования проводились в основном в англо-саксонском контексте.

В свою очередь, F. J. R. Van de Vijver, K. Leung [182] считают, что многочисленные компоненты, которые были предложены в качестве составляющих МК, могут быть сведены к четырем типам. Первый можно назвать отношения, такие как отношения к другим культурам и разнообразию. Второй тип включает черты личности, такие как культурная эмпатия или эмоциональный интеллект. Третий тип более когнитивный и относится к навыкам, необходимым в кросс-культурных контактах, такие как способность вести переговоры и владение

иностранными языками. Четвертый тип относится к поведению в межкультурных встречах; последний аспект не получил достаточного эмпирического внимания, по мнению авторов.

Со своей стороны, А.-М. Barraja-Rohan [80] выделяет гибкость и адаптивность как главные компоненты межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция требует от индивида быть гибким и адаптироваться к культурному стилю собеседника, чтобы выработать наиболее подходящие стратегии речевого поведения, вежливости, которые необходимы для эффективной коммуникации. Адаптивность – важное человеческое качество, которому надо способствовать при формировании МКК.

В. D. Spitzberg и G. Shanon [176] также выделяют понятие адаптивности, считая его одним из больших понятийных проблем межкультурной компетенции. Они полагают, что адаптивность является (эксплицитно или имплицитно) центральным понятием практически всех моделей межкультурной компетенции. Хотя адаптивность и ее компоненты, такие как чувствительность, эмпатия, не были исследованы с достаточной достоверностью. Например, адаптивность – это всегда сдвиг или развитие, но относительно чего? Если адаптивность – ключевая характеристика компетенции и если иностранец должен адаптироваться к принимающей культуре, то непонятно до какой степени они должны адаптироваться друг к другу .

Д. Мацумото [41] считает центральным компонентом межкультурной компетенции способность к эмпатии. По А. П. Садохину [59], главными компонентами являются этнокультурный релятивизм, толерантность и эмпатия. Он полагает, что этноцентризм присущ всем народам, т.к. позволяет людям чувствовать свою причастность к определенной культуре. Этноцентризм создает большие препятствия в эффективной коммуникации, поэтому крайне важно преодолевать его [59, с.160]. Содержание межкультурной компетентности, по А. П. Садохину, составляют аффективные (эмпатия и толерантность), когнитивные (этноцентризм и этнокультурный релятивизм) и процессуальные (стратегии, применяемые при межкультурных контактах) знания. В свою очередь,

J. Huber, C. Reynolds [113] приводят списки знаний, отношений, умений, оговариваясь, что это лишь ориентировочный список.

Из вышеизложенного можно сделать, что из-за отсутствия четкого и согласованного определения МКК ее содержание и ключевые компоненты также являются вопросами дискуссионными и, как следствие, зависят от контекста и сферы исследования. Поскольку наше рабочее определение МКК включает в себя несколько групп компонентов - когнитивных, аффективных и поведенческих, мы решили подробнее рассмотреть данное понимание структуры МКК. Действительно, многие исследователи [82, 86, 132] систематизируют компоненты МКК в три группы: мотивационный и аффективный (отношения), включающий положительное отношение к себе и другим, а также к ситуациям межкультурных контактов; второй - когнитивный (знания), касающийся знаний о культурах и понимании подоплеки межкультурных контактов; третий поведенческий или инструментальный (способности), касающийся способностей взаимодействовать с представителями других культур. Как отмечает M. Bastos [82], не существует согласия относительно важности каждого из этих компонентов и их взаимодействия. Хотя, предполагает автор, они сбалансированы между собой.

По J. M. Bennett [86, с.18–20], когнитивные компетенции – это знания о культуре и культурное самосознание. Поведенческие компетенции охватывают способность к эмпатии, умение слушать, правильно воспринимать, адаптироваться, инициировать и поддерживать отношения, решать конфликты, контролировать тревожность, участвовать в социальном взаимодействии. Аффективные компетенции включают, прежде всего, любопытство, инициативность, рискованность действий, когнитивная гибкость, толерантность, отсутствия поспешных суждений, находчивость, беспристрастность.

При этом некоторые авторы [82, 108, 160] полагают, что аффективный компонент МКК – это ее пусковой механизм. Желание вступать в межкультурные контакты – главный элемент в работе, связанной с межкультурной коммуникацией. Это необходимый минимум, чтобы формировать и развивать межкультурную компетенцию. Сначала идет мотивация, интерес, а только потом

все остальное. Второй является фаза информирования, когда индивид расширяет и углубляет знания о себе, языке и культуре, расширяя когнитивный аспект своей МКК, чтобы лучше подготовиться к межкультурным контактам. М. Bastos [82, с. 204] считает, необходимо вкладывать усилия в развитие этого компонента, т.к. он запускает процесс формирования МКК.

Схематично взаимосвязь компонентов МКК представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Компоненты межкультурной коммуникативной компетенции

Итак, один из вопросов, который подлежит дальнейшему исследованию – компонентное определение межкультурной компетенции. Существует огромное количество подобных определений, которые содержат список элементов, входящих в компетенцию. Как показывает обзор литературы, среди исследователей не существует консенсуса даже по ключевым компонентам межкультурной компетенции. Кроме того, разнообразие и количество моделей не способствовало прояснению и уточнению содержания межкультурной

компетенции, а, наоборот, привело к ее размыванию. Возможно, как полагает J. A. Bennet [85], не существует универсальных моделей и списка компонентов, подходящих ко всем культурам, всем контекстам, всем условиям.

1.3 Проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетенции

1.3.1 Современные подходы к формированию межкультурной коммуникативной компетенции в педагогической науке

Многие исследователи [58, 84, 91, 109, 118, 120, 129, 178, 180, 185] полагают, что МКК настолько многогранная и комплексная, что, вероятно, некоторые навыки не могут быть сформированы только в ходе обучения. Необходимо испытать культуру во всей ее совокупности, чтобы получить глубокое понимание о ней, контактировать с ее представителями, получать культурный опыт. Как и в случае с иностранными языками невозможно достичь идеального владения. Эта компетенция развивающаяся, эволюционная, комплексная, всё время обновляется, постоянно выстраивается и актуализируется на основе опыта индивида, и с каждым новым опытом она обогащается. Поэтому, по утверждению многих исследователей, формирование МКК – циклический и непрерывный процесс, дело всей жизни. Это сплав обучения и собственного опыта индивида. В формировании МКК могут быть моменты регрессии или стагнации, но нет финальной точки. Индивид всегда будет в процессе «становления» и никогда не будет обладать МКК на 100%. Кроме того, некоторые исследователи [82, 100, 160] утверждают, что МКК без опыта проживания в соответствующей культуре/языке – обедненная форма МКК.

В этом контексте целесообразно обратиться к позиции A. Witte [185], который отмечает, что преподавание и изучение МКК не может быть направлено на результат, т.к. не существует определенного конечного продукта. Как и культура, МКК не может преподаваться объективно, т.к. ее сложно

объективизировать за пределами языка и культуры. Преподавание должно быть направлено на приобретение комплексных процедурных знаний, а также личностный рост учащегося. Другими словами – изучение и преподавание МКК должно быть ориентировано на процесс. Это означает, что существуют различные степени МКК; некоторые люди могут быть более компетентны, чем другие. Обучающийся должен активно работать, постоянно быть готовым тратить время и усилия на холистический процесс обучения. Процесс приобретения МКК должен сочетать элементы культурного опыта и осознания сходств и различий между культурными нормами, верованиями. Данное наблюдение представляется нам очень важным; оно показывает, что при формировании МКК надо уделять внимание личностному приращению обучающихся и что на любом этапе обучения можно добиться роста уровня сформированности МКК.

Еще одна крайне важная идея, которую можно встретить в исследованиях, – невозможность полноценного формирования МКК в рамках одних только учебных занятий. Большинство авторов [58, 91, 113, 149, 179, 185] считают, что преподавание в классе не может быть единственным и главным контекстом обучения для формирования МКК. Дело в том, что сложности формирования МКК настолько многочисленны, что ее невозможно сформировать на традиционном занятии, ориентированном на результат. Некоторые компоненты МКК вообще могут быть несовместимы с работой на занятии. А. Witte полагает, что процесс обучения должен быть тщательно спланирован, и не только отдельное занятие, но и вся последовательность занятий [185, с. 102-104].

Помимо аудиторной работы исследователи предлагают и другие способы развития МКК: внеклассная работа, практика, мобильность, личный опыт в чужой культуре, чтение книг, самостоятельная работа дома, получение опыта на работе, работа в библиотеках и учебных центрах, участие в мастер-классах, курсах, деловых играх, посещение конференций, общение с представителями иной культуры, а также онлайн обучение. Не стоит забывать также приобретение знаний и навыков в течение всей жизни [37, 91, 158, 113, 149, 179, 180]. Таким

образом, можно заключить, что формирование МКК не может ограничиваться лишь аудиторными занятиями.

Еще одно важное наблюдение относительно формирования МКК, которое можно найти в научной литературе - фактор времени. Исследователи [120, 129] отмечают, что развитие МКК – длительный и сложный процесс, иногда длиной во всю жизнь. Некоторые компоненты МКК могут быть развиты в относительно недолгий период времени. Но когда речь идет об изменении отношения, мировоззрения, верований и способности применять новые навыки и стратегии в определенных ситуациях, учебная программа должна быть достаточно продолжительной, занимать несколько семестров. M.Georgiou полагает, что в ходе одного-двух семестров МКК сформировать невозможно. В рамках одной учебной дисциплины можно лишь внести некоторый вклад в подготовку студентов, способствовать положительной динамике.

Ученые [87, 91, 104, 179] отмечают, что не существует конкретных моделей и схем формирования МКК. Исследователи приводят лишь общую структуру, основные принципы, но не конкретные рецепты. Абстракция неизбежна, поскольку процесс формирования МКК непредсказуем: ее формирование зависит от многих факторов – индивидуальных характеристик индивидов (возраст, изначальная подготовка, число участников, предыдущий культурный опыт), своеобразия отдельных культур, вступающих в контакт, контекста, цели обучения, продолжительности обучения и т.д. Невозможно разработать универсальную учебную программу, подходящую для всех, ни с лингвистической, ни с культурной точек зрения. Поэтому и оценивание также будет зависеть от всех этих многочисленных факторов. Если представители одной культуры научились эффективно общаться с представителями другой, то эта успешность не обязательно может быть перенесена на общение с представителями третьей культуры.

Несмотря на вышеуказанные трудности, в литературе [86, 112, 113, 136, 179] можно найти множество разнообразных схем и принципов формирования МКК, некоторые из которых противоречат друг другу.

Например, К. Jaeger [136], полагает, что преподавание знаний об иностранной культуре – страноведение – поможет сформировать МКК. Этот подход противоположен точке зрения J. M. Bennett [86], которая полагает, что знания не формируют компетенцию. Обучающиеся могут многое знать о культуре, но не иметь успеха в ежедневном взаимодействии. Кроме того, J. M. Bennett также полагает, что культурные контакты не обязательно приводят к формированию МКК или к значительному снижению стереотипов. Для этого необходимы определенные условия и подготовка.

В целом, вопрос о том, необходимы ли знания о чужой культуре для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, неоднозначен. Поскольку мы понимаем МКК как способность осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности, то в русле данной трактовки знания относятся к когнитивным компонентам, поэтому они являются неотъемлемой частью МКК: они необходимы, но не достаточны. Кроме того, знания должны быть критически проанализированы и осмыслены. Например, J. Huber, C. Reynolds [113] считают, что подготовка учебной программы должна обязательно включать опыт, сравнение, анализ, размышления и действия. По мнению исследователей, навыки и знания лучше всего приобретаются за счет опыта и переживания культурных контактов. Сравнение известного и нового необходимо для уважения и понимания представителей других культур. Обучающиеся часто сравнивают незнакомое со «странным», «плохим», «бескультурным». Преподаватель должен иметь это в виду, помогая понять новое и необычное, чтобы обучающиеся смогли смотреть непредвзято и без осуждения. Также необходимо анализировать то, что лежит в основе сходств и различий, верований и ценностей представителей других культур. Подобный анализ должен сопровождаться размышлениями и развитием понимания, что в итоге, по мнению J. Huber, C. Reynolds [Idem], приведет обучающихся к активным действиям и вступлением в межкультурные контакты. A. Camilleri-Grima [94] отмечает, что коммуникация зависит от общих знаний участников, особенно при

наличии общего значения используемых высказываний и поведенческих норм. Это в свою очередь зависит от знания языка и культуры или даже от культурной осведомленности.

Поскольку не существует единого мнения о важности и приоритете трех компонентов МКК, то и в вопросе формирования МКК мнения неоднозначны. К. Jaeger полагает, что преподаватель должен работать над всеми тремя компонентами. Хотя на практике при формировании МКК *de facto* доминирует когнитивный аспект [136, с. 267-268]. L. Aleksandrowicz-Pedich [158] полагает, что установить иерархию между различными компонентами МК крайне сложно, ведь каждый из них важен в зависимости от контекста. Кроме того, контекст обучения зачастую ограничен и не позволяет все рассмотреть. В этом случае преподаватель устанавливает приоритеты в зависимости от того, что ему кажется наиболее полезным в свете различных факторов. Согласно исследованию L. Aleksandrowicz-Pedich, многие преподаватели отдают предпочтение страноведческим аспектам.

C. Borghetti [87] считает, что на начальном этапе обучения необходимо помочь студентам научиться выстраивать знания о родной и иностранной культурах, т.е. работать над когнитивным компонентом. Причем знания - это структурированная информация, а не просто собрание фактов.

После работы над когнитивными процессами студентов необходимо постепенно переходить к стимулированию аффективных компонентов компетенции. Это поворотный момент в процессе обучения, поскольку это начало стимулирования различных форм эмоционального интеллекта [87, 91].

Важным фактором оказываются и индивидуальные способности обучающихся: сталкиваясь с культурными различиями, некоторые чувствуют себя полностью дезориентированными, а другие способны быстро адаптироваться. Поэтому успех обучения будет зависеть от многих факторов, таких как контекст обучения, а также индивидуальные качества и мотивация обучающихся. Если обучающийся не хочет вкладываться в процесс обучения, то МКК останется на

низком уровне, даже если он погружен в другую культуру, ведь основы МКК, которые были заложены, могут теряться, регрессировать [125, 185].

Один из спорных вопросов формирования МКК – являются ли полезными и необходимыми занятия по страноведению, информация о стране, факты истории, географии, религии, искусства, политики и пр.

Исследователи отмечают, что традиционные занятия по страноведению также не приводят к формированию межкультурной компетенции. Как отмечают С. Storti и J. Bennett (2011), один из видов информации, который не является обязательным для кросс-культурного обучения – страноведческая. Безусловно, эта информация полезна и может помочь объяснить кросс-культурные основы, но она недостаточна для того, чтобы помочь человеку успешно общаться с представителями иных культур. Эта информация является желательной, но не обязательной. Кроме того, подобные сведения о стране/культуре легко найти в сотнях книг и веб-сайтов, поэтому ее изучение не всегда является эффективным способом потратить аудиторное время [179, с. 273].

В свою очередь, М. Byram [91] считает, что помимо преподавания иностранного языка развитию МКК могут способствовать и другие дисциплины, такие как история, география, литература, которые знакомят обучающихся с иностранным миром. Такую же точку зрения разделяют и другие исследователи [161]. В любом случае, знание должно быть динамичными и осмысленными, как и само обучение.

J. Huber, С. Reynolds [113] отмечают, что обучение будет более эффективным, когда используются активные виды обучения. Такие методы могут включать анализ реальных ситуаций и событий, ролевые игры, симуляции, театральные постановки, в ходе которых обучающиеся понимают, что значит быть непонятым, критикуемым или исключенным из группы. Сюда можно включить использование фильмов и текстов, креативное письмо, социальные сети. С. Costa Afonso [99] полагает, что учебник – один из главных помощников учителя, но важно использовать и новые технологии и аудиовизуальные средства, в частности, фильмы.

J.-C. Веассо [83] констатирует, что современные коммуникационные технологии постепенно внедряются в образовательные системы и заставляют пересматривать преподавание. Медийные источники коренным образом меняют некоторые педагогические практики, особенно те, которые касаются культурных аспектов: в интернете можно найти десятки тысячи сайтов, например, сайты газет, радио- и телеканалов. Таким образом, ИКТ могут стать основой для внедрения инновационных педагогических методов.

Эта вездесущность виртуальных СМИ на иностранном языке способствует межличностным контактам между обучающимися, обмену знаниями вне образовательных учреждений. Доступность медийных источников создает эффект сближения с иностранной культурой, что, безусловно, полезно для мотивации обучающихся, которые смогут таким образом понять, что языки – это не просто учебный предмет, а реальная форма коммуникации.

В исследованиях можно найти конкретные примеры, упражнения и задания, направленные на формирование МКК [88, 135, 165], в том числе примеры формирования МКК с помощью художественной литературы [89, 124, 125, 130, 183]. E. Burwitz-Melzer считает, что по многим причинам художественные тексты подходят для формирования МКК у обучающихся всех возрастов. Они не только предлагают читателю субъективно посмотреть на нацию или этническую группу, изображая особые ценности, стереотипы, но и дают шанс читателю обменяться своей точкой зрения с героем повествования. Чтение позволяет читателям взаимодействовать с текстом, эмоционально погружаться в него, вникать в смысл. Это подразумевает, что работа ведется не только на когнитивном, но и аффективном уровне, позволяя более глубокое понимание текста. Обучающиеся могут сравнивать различные культурные перспективы и точки зрения, а также сравнивать родную культуру с культурой текста [89]. U. S. Weber, R. Domingo [183] описывают учебный модуль по формированию МКК с помощью произведений Ф. Кафки, Т. Манна и И. Гете. По мнению авторов, эти произведения содержат огромное количество культурной информации.

U. S. Weber, R. Domingo предлагают также перевод художественной литературы как один из способов формирования МКК. В их программе переводческий модуль на втором курсе опирается на грамматико-переводной метод, т.к. студенты работают с текстами, выбранными на основе их грамматического содержания. На третьем году тексты выбираются за их культурное содержание, включая также статьи из журналов. Источники варьируются от еженедельной информационной прессы до журналов для женщин, онлайн-книг и отзывов на фильмы. Эти источники позволяют студентам понять причины и взаимосвязи более трудных для понимания аспектов иностранной культуры, таких как отношения, ценности, ориентация.

Еще более сложное задание – сравнение двух разных переводов художественного текста. Студенты должны не только тщательно ознакомиться с оригинальным текстом, но также уловить различия между двумя переводами, что заставляет их задумываться о фактических и оценочных отступлений от оригинала. Этот процесс размышления о возможных причинах переводческих отступлений и их последствий требует намного более глубокую вовлеченность с текстом, а, следовательно, с иностранной культурой [Idem].

Итак, проанализировав приемы и методы формирования межкультурной коммуникативной компетенции, можно сделать следующие выводы. Межкультурная коммуникативная компетенция – сложная и многогранная, включающая в себя совокупность разнообразных когнитивных, аффективных и поведенческих характеристик. Формирование МКК – процесс непрерывный и циклический, вероятно, длиной во всю жизнь. Это сплав обучения и личного межкультурного опыта индивида. Преподавание должно быть ориентировано на процесс, а не на результат, т.к. не существует конечного продукта. При этом, одной только работы в классе недостаточно для формирования МКК. Также необходим опыт межкультурных контактов, самостоятельная работа, мобильность.

Также важно отметить непредсказуемый характер формирования МКК, зависящий от множества факторов. Как следствие, невозможно выработать

единую и универсальную схему формирования МКК. Контекст должен определить цели обучения и аспекты МКК, которые можно сформировать.

1.3.2 Межкультурная коммуникативная компетенция в практике преподавания иностранного языка

Как справедливо отмечает К. Jaeger, для обучающихся, специализирующихся на иностранном языке и иностранной культуре, которые готовятся стать языковыми и культурными посредниками, крайне необходимо обладать межкультурной компетенцией. Студенты других специальностей не зависят от своих компетенций в языке и культуре для своей профессиональной деятельности [136, с. 280]. И это крайне актуально для переводчиков, которые являются посредниками между двумя культурами. Поскольку в нашем исследовании речь идет о формировании МКК студентов-переводчиков, мы сочли необходимым рассмотреть проблемы формирования МКК в контексте преподавания иностранных языков.

Действительно, межкультурная коммуникативная компетенция – крайне широкое понятие, и изучение языков не может быть единственным способом ее формирования. Однако, как утверждают многие исследователи [16, 45, 60, 66, 83, 100, 155, 171] изучение языка является, пожалуй, самым всеобъемлющим и многогранным способом понять и испытать как культура и язык влияют друг на друга. Преподавание иностранных языков по определению является межкультурным. Само понятие «иностраный язык» подразумевает, что его использование будет затрагивать понятия иностранной культуры. Почти все известные теории по преподаванию ИЯ выделяют как одну из целей понимание иностранной культуры. Язык проникает во все сферы человеческой жизни и если язык – это культура, культура также проникает во все сферы человеческой жизни. Использование иностранного языка на занятии означает соединять обучающихся с миром, который в культурном плане отличается от их собственного. Поэтому все преподаватели иностранного языка должны использовать этот потенциал и

способствовать формированию межкультурной компетенции своих обучающихся. Как отмечает С. Г. Тер-Минасова [66, с.25], «тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что вряд ли нуждаются в пространных разъяснениях».

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что иностранные языки (и перевод) являются благоприятным контекстом формирования МКК. Тем не менее, многие исследователи [45, 51, 100, 104, 159] полагают, что межкультурное образование в контексте языкового образования, несмотря на осознание его важности и необходимости, в лучшем случае неоднородно, а зачастую и не существует. Внедрение межкультурного компонента в учебные заведения – особо сложный и медленный процесс. Формирование МКК в контексте преподавания иностранных языков сталкивается со множеством проблем теоретического и прикладного характера.

Во-первых, можно говорить об отсутствии системного и эксплицитного формирования МКК в преподавании иностранных языков. Дело в том, что содержание обучения языку долгое время базировалось на письменных формах, а культура не преподавалась как неотъемлемая часть языка. В русле коммуникативного подхода преподавания иностранных языков была предпринята попытка сместить акцент с грамматических форм, что само по себе стало революцией, но, как полагают исследователи [100, 102, 112, 172], не привело к ожидаемым результатам. Проблема в том, что культура, выражаемая в устной или письменной речи, не является напрямую доступной для изучения на занятии. Чтобы понять культуру в языке требуются усилия, продуманная учебная программа, а преподаватели иностранных языков зачастую не имеют достаточной подготовки. Как отмечает А. Witte [185], некоторые исследователи вообще полагают, что МКК – побочный продукт изучения иностранного языка, т.к. оно в любом случае затрагивает прагматические и культурные аспекты и поэтому ее не нужно преподавать эксплицитно.

Тот факт, что язык пропитан культурой в ее самой широкой и глубокой формах не гарантирует автоматического формирования МКК, эмпатии или

интереса. Исследователи [49, 86, 95, 112, 143, 148, 185] указывают на то, что межкультурная компетенция требует эксплицитного, системного и особого внимания в программах по обучению языку. Стратегии и методы ее формирования должны быть тщательно продуманными. Необходимо определить отдельные компоненты МКК и как их можно формировать в ходе обучения. Как замечает В. В. Сафонова, для межкультурного обучения требуется «перенос акцента на создание моделей именно соизучения всех дидактически сопряженных языков и культур (культур родного и неродного языков)» [60, с.131].

Во-вторых, исследователи [158, 172] отмечают также причины чисто практического характера, мешающие формированию МКК: недостаток материалов, профессиональной подготовки преподавателей, а также желание студентов изучать язык, а не культуру; нехватка времени; сложность перехода от теории к практике, чтобы определить и сообщить содержание определенных культурных элементов, отличных от собственной культуры.

В-третьих, отдельно можно выделить проблему выбора подходящих материалов. Ученые [145, 147, 174] замечают, что традиционные учебники по иностранному языку не всегда помогают преподавателю: несмотря на попытки включить в учебники культурное содержание, оно зачастую ограничивается туристической информацией и стереотипами.

Здесь же возникает проблема выбора между аутентичными и неаутентичными материалами. Большинство учебников по иностранным языкам, согласно L. Skopinskaja [174, с. 46], можно разделить на две категории: международные и «местного производства». Международные учебники созданы для международного рынка и могут иметь определенное культурное содержание. Местные учебники создаются авторами, чей родной язык отличается от преподаваемого. Они также могут включать материалы и задания, которые развивают у студентов чувство родной культуры, побуждают сравнивать родную культуру с изучаемой. Поэтому, по мнению L. Skopinskaja [idem], такие неаутентичные материалы обязательно необходимо использовать. В свою очередь, многие исследователи [23, 38, 39, 76, 158] настаивают, что обучение

должно опираться на аутентичные материалы, т.к. они приносят максимальное количество межкультурного содержания, особенно в условиях ограниченных контактов с носителями иностранного языка.

С другой стороны, некоторые авторы [19, 83, 147] предупреждают, что использование аутентичных материалов должно быть взвешенным и тщательно спланированным. Действительно, говорить о методологии аутентичных материалов было бы излишне: одно только присутствие аутентичных документов (которое стало практически обязательным) дает определенную гарантию качества преподавания и создает эффект реальности. При этом создается впечатление, что предпочтение отдается документам, находящимся «под рукой», т.е. доступность материалов определяет выбор.

Активное использование аутентичных документов может привести к фрагментированности информации, которая будет состоять из странного набора разрозненных документов, ведь культурный компонент учебников всегда довольно базовый и ограниченный, что является вынужденной мерой из-за издательских ограничений. Зачастую сложное культурное содержание в них бывает искажено или подано некорректно. Кроме того, очень важен контекст, в котором используются аутентичные материалы и как их преподносит преподаватель. Мы в полной мере согласны с исследователями в том, что одно только наличие аутентичных материалов не является залогом успешности обучения, т.к. их использование должно быть тщательно продуманным. Тем не менее, мы полагаем, что формирование МКК требует обязательного использования аутентичных материалов, особенно в учебных группах с высоким уровнем. Что касается мнения о том, что такие материалы не нацелены на то, чтобы сравнивать родную культуру с изучаемой, то подобные сравнения могут проводиться преподавателем на учебных занятиях.

Наконец, J.-C. Веассо [83] выделяет еще один фактор, мешающий формированию МКК в процессе изучения иностранных языков: преподавание происходит чаще всего в гетероглотном контексте, т.е. в ситуации, когда изучаемый язык практически не используется вне учебного занятия. В

гомоглотном контексте изучают язык в стране, где на нем говорят. В гетероглотной среде отсутствует контакт с языком, прямой или косвенный (например, СМИ). Культурные глубины языка физически отсутствуют, что осложняет процесс обучения.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что внедрение межкультурных элементов в программы по иностранному языку оказывается очень трудным. В этой связи можно согласиться с позицией исследователей [147, 185], которые полагают, что социокультурный контекст речевых актов настолько сложен, что вряд ли его можно свести к набору правил наподобие грамматическим. Он невероятно сложен и разнообразен, а также находится в постоянном изменении, т.к. носители меняют его посредством коммуникации и другими способами. Следовательно, поскольку культура также не является фактическим знанием, подчиняющимся правилам, как грамматика, ее нельзя выучить точно и полно.

В этом контексте С. Crozet, A. J. Liddicoat, J. Lo Bianco предлагают метод ИЛТ (Intercultural language teaching – межкультурное преподавание языка), который направлен на развитие МКК посредством изучения иностранных языков и в более широком смысле изучения того как язык и культура связаны в родном и иностранном языке [100, с.11]. Межкультурное изучение языка означает формирование промежуточной позиции между своей лингвокультурой и иностранной [102, с. 120].

Этот новый тренд в преподавании культуры на уроке иностранного языка появился в 2000 гг. Это диалоговая точка зрения, которая рассматривает культуру как место противостояния между значениями обучающихся и значениями носителей языка. Подход ИЛТ стремится сформировать так называемое «промежуточное положение» (third place) обучающихся [186, с. 64]. Межкультурное преподавание иностранных языков возникло из-за того, что на практике большинство усилий сосредоточено на преподавании слов и грамматики. В.-D. Müller называет это «преподавание иностранного кода», т.к. это только одна сторона «языка». На самом деле, любое занятие по иностранному языку должно передавать культурные знания [155, с. 59].

Помимо этого, промежуточная позиция между двумя культурами – это диалоговая позиция, которая меняется с каждой новой встречей и возможностью новых познаний [101, 155]. Обучающиеся имеют больше возможностей построить свои собственные значения на занятии, где их родная культура сталкивается с иностранной. Промежуточное положение позволяет сформировать таким образом МКК [186, с. 64–65]. Как замечает А. Witte, главное условие для развития истинного промежуточного положения – постоянное самосознание и рефлексия о когнитивных, аффективных и психологических изменениях, которые происходят во время изучения языков и культур. Следовательно, все знания, умения, отношения должны быть тщательно усвоены, а не изучены поверхностно [185, с. 99–100].

Исследователи, занимающиеся преподаванием культуры на иностранном языке, считают, что лучший метод – это сравнить социокультурные и прагматические нормы родного и иностранного языков, а преподаватели должны действовать как культурные посредники, объясняя различия эксплицитно, используя метаязык. Например, Н. Fitzgerald настаивает на том, что преподаватель должен использовать любую возможность, чтобы эксплицитно сравнивать языки, подчеркивая сходства и различия. Даже на начальном уровне можно заниматься этим, т.к. самые простые стереотипные формулы насыщены культурой. Считать, что необходимо подождать, пока ученики достигнут определенного уровня владения языком – значит игнорировать тот факт, что они с первого дня учебы знакомятся с культурными практиками [119, с. 131–132].

1.3.3 Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции

Оценивание МКК как результата обучения привлекает большое внимание исследователей. Однако, как было отмечено выше, само понятие межкультурной коммуникативной компетенции, а также ее отдельные компоненты являются дискуссионными. Следовательно, оценивание сформированности МКК сопряжено с многочисленными трудностями.

Некоторые исследователи полагают, что не всегда возможно или уместно оценивать уровень сформированности МКК по различным причинам:

- это может привести к обучению, ориентированному исключительно на подготовку к тестам [116];
- некоторые аспекты МКК не поддаются измерению, т.к. зависят от характера людей, вступающих в межкультурные контакты [81, 183];
- оценивание имеет подтекст осуждения, что не очень способствует обучению [115];
- МКК всегда оценивают в контексте определенных культур. Культуры различны, также как и определенное поведение, которое считается в этих культурах приемлемым или нет. Получается, что невозможно создать полностью нейтральный тест в отрыве от социального, культурного, политического контекста [74, 151, 153, 173].

Что касается культурных различий, то они прослеживаются и в характере научных исследований. Как отмечают Е. В. Волкова, Ю. Н. Зиятдинова [11], зарубежные авторы рассматривают МКК с прагматичной и экспериментальной точек зрения, а российские исследования носят более теоретический и научный характер.

Для описания и оценивания компетенций многие западные исследователи ссылаются на дескрипторы CECRL («Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»). Это общая база для всех европейских стран для разработок языковых программ, учебников, экзаменов, в котором перечисляются знания и умения, которыми нужно обладать, чтобы эффективно общаться. CECRL определяет уровни компетенции, которые позволяют измерить прогресс учащегося на каждом этапе обучения и в любой момент жизни. Однако дескрипторы CECRL не содержат достаточно информации для оценивания МКК. CECRL не навязывает способы, методы преподавания или оценивания и не является готовым инструментом, который можно сразу использовать. Его надо адаптировать в зависимости от контекста [93, 126, 128, 142, 168].

Как полагает А. Е. Fantini (2009), главный вопрос, связанный с оцениванием МКК, – какие способности помимо языковых требуются для успешного межкультурного взаимодействия? Отсутствие ясности по этому пункту означает, что и само оценивание будет нечетким, несмотря на недавно разработанные методы предсказать успех межкультурных контактов, исследовать межкультурные процессы или измерить результаты межкультурного опыта [118, с. 457]. Мы в полной мере согласны с А. Е. Fantini в том, что оценить языковые знания намного легче, чем остальные компоненты МКК, которые, как было выяснено выше, зависят от контекста; и в зависимости от условий на первый план могут выходить различные составляющие компетенции.

М. Byram (1997) [91], один из первых исследователей межкультурной коммуникативной компетенции, выдвигает следующие идеи.

Главный вопрос, возникающий в процессе оценивания, – существует ли определенный «порог», не достигнув который индивид не обладает МКК? И должна ли учебная программа использовать этот порог как ориентир? По М. Byram, в зависимости от контекста порог будет отличаться в том плане, какие компоненты МКК здесь наиболее важны, какие могут быть исключены и каковы цели обучения. Поэтому пороговый уровень МКК и должен стать самой целью обучения, т.е. способностью функционировать как *intercultural speaker*.

Оценивание должно касаться только выбранных целей обучения, которые, в свою очередь, также определяются контекстом. Поэтому прогресс в данном контексте воспринимается не как линейное накопление знаний и умений. Можно рассматривать прогресс как различные виды накопления знаний, «заполнение пазла». Зачастую речь идет о качественных, а не количественных изменениях.

Многие исследователи [81, 106, 115, 118] вслед за М. Byram, также полагают, что оценивание межкультурной компетенции целиком может быть обескураживающим заданием, поэтому рекомендуется отдавать приоритет отдельным аспектам МКК в зависимости от целей обучения. Используемое определение МКК поможет установить аспекты, которые будут оцениваться, а также уровень оценивания. Например, в зависимости от цели обучения,

«понимание точки зрения партнера» может быть ключевым аспектом МКК, который необходимо оценить, и он становится целью.

Как только были выделены наиболее важные аспекты МКК, необходимо определиться с целями и задачами относительно этих аспектов. Цели должны быть реалистичными: они должны вписываться в курс или программу. В зависимости от продолжительности и интенсивности программы необходимо оценить, каковы реальные цели и что можно достичь за такой срок. Методы оценивания должны соответствовать учебным материалам и отражать желаемый результат процесса обучения.

В научной литературе можно найти различные инструменты и способы оценивания. А. Fantini (2009) приводит выборочный список из 44 различных инструментов, большинство из которых направлены на оценивание определенных аспектов МКК. Автор напоминает, что при выборе способа оценивания необходимо удостовериться, соответствует ли выбранным целям обучения, и не является ли он культурно детерминированным (т.е. может применяться к любым учебным группам) [118, с. 465–474]. А. Fantini (2000) отмечает, что оценивание знаний и навыков является более привычным для большинства преподавателей, в то время как аффективные компоненты редко являются объектом традиционного оценивания. Кроме того, их сложнее подсчитать и измерить. Поэтому, как полагает А. Fantini, оценивание МКК должно быть креативным, нестандартным [117, с. 31]. Один из широко известных и цитируемых [11, 67, 108, 109, 159] инструментов оценивания МКК – предложенный А. Fantini опросник «YOGA» (Your objectives, guidelines and assessment – «ваши цели, принципы и оценка»). Это критериальный инструмент оценивания, предполагающий определенное количество баллов за каждый из критериев. Анализ ответов по нескольким критериям позволяет довольно эффективно оценить уровень сформированности МКК.

Многие отечественные и зарубежные исследователи [27, 58, 74, 81, 106, 117, 118, 173] отмечают, что несмотря на доступность огромного количества методов оценивания, ни один метод не может полностью оценить владение МКК, а

существуют более или менее подходящие подходы в зависимости от контекста оценивания. Поскольку МКК является сложным структурным образованием, то и методы оценивания тоже оказываются комплексными, основанными на измерении нескольких ее компонентов. Поэтому стоит использовать различные методы, чтобы оценивание было многоплановым, всеобъемлющим. В вышеупомянутом исследовании D. K. Deardorff, в котором приняли участие ведущие эксперты по межкультурной коммуникации, самыми эффективными методами были признаны интервьюирование, case studies (метод кейсов, исследование конкретных случаев), сочетание количественных и качественных методов, самооценивание, прямое наблюдение [108, с. 46, 106, с.478].

M. W. Lustig, B. H. Spitzberg отмечают еще один сложный вопрос в исследовании МКК – определение над кем наблюдать, чтобы получить данные, необходимые для сравнений. Некоторые категории людей могут находиться в такой позиции, что сами наилучшим образом могут оценить свою компетенцию. Когда компетенция воспринимается в плане достижения целей, самореализации, самоактуализации, то сам индивид может быть единственным экспертом, который может оценить эти данные. Напротив, когда важны уместность, соответствие нормам, правильность поведения, то такие характеристики лучше оцениваются партнерами или наблюдателями [151, с. 160–161].

Здесь возникает вопрос эффективности самооценивания. Некоторые исследователи [74, 81, 106] полагают, что самооценивание – это ненадежный инструмент оценки уровня МКК, т.к. не всегда обучающиеся могут четко и конкретно определить, чему они научились; кроме того, они могут быть склонны к преувеличению и улучшению своих показателей. Однако, другие исследователи [58, 69, 115] считают, что взрослый человек должен уметь объективно оценить свой результат. Респондент должен понимать, почему он ответил на вопрос тем или иным образом. МКК предполагает развитие самосознания учащегося, поэтому участие учащегося в процессе оценивания будет важным элементом этого процесса. Самооценивание – очень важный компонент рефлексивного обучения. Кроме того, как полагает Н. С. Руденко [58], в условиях академической

среды формирование МКК происходит в довольно небольшие сроки. В таком контексте возникает необходимость учитывать временные ограничения исследования, поэтому использование опросников самооценивания будет наиболее приемлемым.

Таким образом, проанализировав проблемы оценивания уровня сформированности МКК, можно сделать следующие выводы. В зависимости от контекста и целей обучения приоритет должен отдаваться определенным аспектам МКК, которые и будут предметом оценивания. Например, в зависимости от цели обучения, «эмпатия» может быть ключевым компонентом МКК, который необходимо сформировать, и, следовательно, оценить. Также стоит подчеркнуть, что здесь важны прежде всего качественные, а не количественные изменения, т.к. прогресс в формировании МКК должен рассматриваться не как линейное накопление знаний и умений.

Наконец, несмотря на доступность большого количества методов оценивания, ни один из них не может полностью оценить владение МКК, а существуют более или менее подходящие подходы в зависимости от контекста. Необходимо использовать совокупность методов, чтобы оценивание было многоплановым, всеобъемлющим.

1.4 Педагогика совместной деятельности как контекст формирования межкультурной коммуникативной компетенции

Существуют различные классификации технологий обучения, среди которых можно выделить широко используемое деление технологий на предметно-ориентированную, личностно-ориентированную и технологию сотрудничества [52, с.377]. Предметно-ориентированная (знаниево-ориентированная) технология – технология, в которой на первое место выходит предмет обучения, главной целью становится полное усвоение материала обучающимися. Недостатком такой технологии является жесткость и

регламентированность, «безжалостность» [52, с.382], по мнению И. П. Подласого, к обучающимся.

Личностно-ориентированное образование в нашей работе рассматривается как «образование, направленное на развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [71, с. 185]. С позиции личностно-ориентированного обучения знания не могут быть привиты учащемуся, если у него нет соответствующей мотивации и личностно значимых образовательных задач. Личностно-ориентированное образование должно обеспечивать и отражать становление системы личностных образовательных смыслов учащегося. Одним из возможных вариантов реализации личностно-ориентированного подхода может стать партнерская модель организации совместной деятельности педагога и обучающихся, т.к. она объединяет в себе два вышеперечисленных подхода, т.е. направлено как на получение знаний, так и на развитие личности учащегося. Мы полагаем, что выбор методов и средств формирования МКК на учебном занятии определяется ценностями партнерской модели: при этом на первый план выходят как сам предмет обучения, так и совместная образовательная деятельность педагога и учащегося, личностное развитие всех ее участников.

В нашем исследовании в качестве методологической основы используется концепция педагогики совместной деятельности, разработанная Галиной Николаевной Прозументовой, которая считает главным противоречием современного образования проблему «функционально-смысловой неопределенности» [55, с.4], «функциональную редукцию участников совместной деятельности» [56, с.173]. Поэтому цель данной концепции - «очеловечивание педагогического процесса ... предоставление возможности для педагогов и детей «производить» личные смыслы и цели их совместной деятельности и тем производить свою субъектность» [77, с.4].

По мнению Г. Н. Прозументовой, смысл порождается только во взаимодействии с другими людьми, это «*явление соотнесенности, соорганизованности, связи моего Я и Я-другого (других)*» (курсив автора) [77,

с.19]. В этом и проявляется связь совместной деятельности и смыслообразования: смысл все время порождается и конструируется в определенных ситуациях благодаря нашему взаимодействию с другими людьми. Для педагогики совместной деятельности важным является постулат о том, что смысл появляется не внутри одного человека, а в совместной деятельности человека с другим (другими). Таким образом, происходит переход от предъявления «единых требований, норм, образцов деятельности, от монологизации к созданию ... пространств для проявления личных переживаний, замыслов, инициатив, для обращения к личному опыту каждого, к диалогу» [77, с.38].

В концепции совместной деятельности субъектом образования является не отдельный человек, а субъект совместной деятельности. При этом качество образования субъекта обусловлено способами совместной деятельности: «разные способы совместной деятельности – это и разное качество образования субъекта образования, и разная возможность ... стать субъектом своего образования» [56, с.171]. Соответственно, на первый план выходит личность педагога, который должен выступать в двух ролях – активного партнера в смыслопорождении, а также исследователя, который постоянно осмысливает свое педагогическое пространство и своей роли в совместной деятельности.

Педагогика совместной деятельности выдвигает многие положения, которые коррелируют с нашими представлениями о природе МКК и ее формировании. В частности, важным представляется идея процессуальности и незавершенности образовательной деятельности. Образование в педагогике совместной деятельности рассматривается как *практика незавершенного действия* (курсив автора), как работа «здесь и сейчас» [55, с.9], что соответствует нашему пониманию МКК как процесса, а не результата. Помимо этого, Г. Н. Прозументова предлагает проводить совместную деятельность «как процесс, в котором актуализируется и разворачивается разнообразный личный опыт» [55, с.36], что также коррелирует с нашими идеями о МКК как непрерывном процессе, т.к. эта компетенция постоянно обновляется, выстраивается и актуализируется на основе опыта индивида, обогащается с каждым новым опытом. Для полноценного

формирования МКК недостаточно одних только учебных занятий: индивид должен участвовать в межкультурных контактах, чтобы приобретать опыт, взаимодействовать с носителями другой культуры. Идея процессуальности проявляется также и на учебном занятии, которое рассматривается в нашей работе как *«процессуальное (динамическое) пространство»* (курсив автора) [53, с.176]. Организация совместной деятельности может разворачиваться по разным сценариям, которым соответствуют три модели совместной деятельности, разработанной Г. Н. Прокументовой: авторитарная, лидерская, партнерская. Им соответствуют различные виды совместных действий: закрытое, обращенное и открытое (С. И. Поздеева). Рассмотрим подробнее особенности каждой модели и каждого типа совместного действия [46, 53, 54, 77]:

Закрытое совместное действие (авторитарная модель): преподаватель выступает в роли руководителя, предписывающего нормы и требования, а обучающийся в качестве исполнителя данных требований. Закрытый и монологический характер совместного действия выражается в том, что обучающийся никаким образом не способен повлиять на ход действия и обязан исполнять, воспроизводить готовые образцы. Преподаватель в данном случае выступает как человек более зрелый, опытный и знающий, а студент оказывается в пассивной роли ведомого, неопытного и неумелого. При этом закрытое совместное действие не такое простое как кажется, т.к. предполагает «культуру авторитаризма» [54], правильного разъяснения алгоритмов, предъявления требований, организации выполнения упражнений и контроля. Преподавателю необходимо правильно формулировать требования и нормы, а обучающимся – сознательно их усваивать для последующего применения в различных ситуациях. Главная цель закрытого совместного действия – трансляция ЗУНов и формирование у обучающихся позиции исполнителя.

Обращенное совместное действие (лидерская модель): преподаватель выступает в роли лидера, который направляет и организует действия, а обучающийся – соисполнитель в решении задач. Лидерство – это «искусство сделать то, что важно и интересно педагогу, важным и значимым для всех и

каждого» [54, с.38]. В данном совместном действии преподаватель создает проблемную ситуацию, в которую вовлекаются студенты, предлагают решения, спорят, выдвигают аргументы. В отличие от закрытого совместного действия, где обучающиеся никак не могут повлиять на ход действия, в обращенном совместном действии возникает ситуация учебного диалога: обучающиеся вовлечены в совместную деятельность, реализуют часть функций, участвуют в решении поставленной проблемы.

Открытое совместное действие (партнерская модель): преподаватель – организатор-участник, студенты – значимые и влиятельные участники. Это диалоговая модель взаимодействия, при которой преподаватель направляет, задает вопросы, актуализируя личностный опыт участников. Методом реализации данной модели становится личностный диалог, в котором происходит смыслообразование, поиск решений, при этом не обязательно достигается консенсус, так как главным является взаимообогащение и взаимообмен. Создание личностных смыслов каждым участником становится возможным в атмосфере взаимообмена и взаимообогащения. Важным будет не согласие участников, которые нашли правильное решение, как в лидерской модели, а *«смысл самого поиска смыслов, смыслов, к смыслу образования смыслов ... к совместной деятельности, где может существовать и жить разное»* [77, с.29].

Учебные занятия, на которых реализуются вышеописанные модели, содержат три организационных этапа: погружение в совместную деятельность, развертывание совместной деятельности, рефлексия хода и результатов деятельности.

Что касается *оценивания* уровня сформированности МКК с позиции педагогики совместной деятельности, то здесь подход к оценке учебных результатов отличный от традиционного. Результаты не должны быть близкими к стандартным. Напротив, здесь важна степень личного образовательного приращения ученика. Это в полной степени соответствует и оцениванию МКК, которая понимается нами как процесс и результат. Соответственно, прогресс при формировании МКК не должен рассматриваться как линейное накопление знаний

и умений. Приоритет должен отдаваться качественным, а не количественным изменениям. В педагогике совместной деятельности, в партнерской модели взаимодействия не задается готовое предметное содержание в качестве результата изучения курса или темы; здесь требуется новое содержание, смыслопорождение, т.е. свое собственное приращение в результате взаимообмена. Таким образом, при формировании МКК приоритет должен отдаваться целям самореализации обучающихся.

Мы исходим из предположения, что соорганизация авторитарной, лидерской и партнерской моделей в образовательном процессе и их взаимная дополнительность в рамках одного учебного занятия является наиболее эффективным способом формирования МКК, т.к. позволяет преподавателю и студентам выполнять абсолютно разные функции. При этом партнерская модель взаимодействия (открытое совместное действие) рассматривается нами как эталон, поскольку позволяет прийти к смыслопорождению, личностному росту и пониманию себя (через понимание другого) – всё то, что необходимо при формировании МКК.

Выводы по первой главе

Рассмотрев теоретические основы формирования межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), можно сделать следующие выводы.

Вслед за М. Byram (1997) мы придерживаемся термина межкультурная *коммуникативная* компетенция, которая подразумевает взаимодействие между представителями различных стран и культур *на иностранном языке*. Следует отметить, что данное разграничение понятий не является общепринятым, хотя и разделяется многими исследователями.

Беря за основу определение МКК по J. Bennett, мы модифицировали его и определили **МКК** как *способность осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности*. Когнитивные качества включают: культурное самосознание, общекультурные знания, специальные культурные знания. Аффективные - это любопытство, когнитивная гибкость, мотивация, кругозор. Поведенческие: навыки по установлению отношений, по сбору информации, решение проблем, эмпатия.

Нами были выделены следующие свойства МКК:

- многофакторность МКК (наличие большого числа переменных факторов, влияющих на межкультурную ситуацию в различных комбинациях, таких как исходная и изучаемая культуры, степень подготовленности участников к взаимодействию);
- важность контекста обучения при формировании МКК: цели обучения, индивидуальные особенности обучающихся, особенности родной и изучаемой культур, наличие контактов с представителями другой культуры;
- ориентация не только на результат: формирование МКК – циклический и непрерывный процесс, т.к. данная компетенция постоянно обновляется, выстраивается и актуализируется на основе опыта индивида. Таким образом, на любом этапе обучения можно добиться роста уровня сформированности МКК.

Анализ особенностей формирования МКК в практике преподавания иностранных языков позволяет сделать вывод о том, что изучение языка является, пожалуй, самым всеобъемлющим и многогранным способом понять и испытать, как культура и язык влияют друг на друга. Иностранные языки (и перевод) являются благоприятным контекстом формирования МКК. Однако, тот факт, что язык пропитан культурой в ее самой широкой и глубокой формах, не гарантирует автоматического формирования МКК, эмпатии или интереса. МКК требует эксплицитного, системного и особого внимания в программах по обучению языку, в том числе на учебных занятиях по переводу.

Относительно *оценивания* МКК следует отметить, что оно должно быть креативным, нестандартным. Цели оценивания определяются контекстом, но из-за многофакторности не все аспекты МКК возможно охватить контролем. Поскольку оценивание МКК в ее совокупности может быть крайне сложным заданием, стоит отдавать приоритет отдельным аспектам МКК в зависимости от целей обучения. Важно оценивать не количественные, а качественные изменения, личностный рост обучающихся.

Актуальным контекстом формирования МКК с учетом ее свойств и важности образовательной коммуникации для развития обучающихся является концепция педагогики совместной деятельности, одной из ключевых идей которой является ориентация на соорганизацию разных моделей совместной деятельности педагога и обучающихся с учетом разных позиций участников и разных типов совместного действия (коммуникации). На наш взгляд, использование разных моделей с акцентом на партнерскую модель (открытое совместное действие) позволяет обеспечить педагогизацию формирования МКК на учебных занятиях со студентами-лингвистами.

2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в контексте педагогики совместной деятельности

В данной главе нами решаются следующие задачи исследования: обоснование педагогических условий формирования МКК на учебных занятиях по переводу; разработка и описание типологии учебных заданий по обучению переводу с опорой на модели организации совместной деятельности; описание содержания и результатов опытнo-экспериментальной работы по формированию МКК на учебных занятиях; интерпретация полученных результатов.

2.1 Обоснование педагогических условий формирования межкультурной коммуникативной компетенции на учебных занятиях

Целью опытнo-экспериментальной работы (ОЭР) была проверка гипотезы об эффективности формирования МКК студентов на учебных занятиях по переводу с использованием разработанных нами педагогических условий на основе педагогики совместной деятельности. Опытнo-экспериментальная работа по формированию МКК студентов состояла из трех логически взаимосвязанных этапов: констатирующего, формирующего и итогового.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на определение уровня и дефицитов сформированности МКК у обучающихся. Данный этап содержал апробацию методики определения МКК, а также методов, технологий и средств ее формирования. Констатирующий этап эксперимента позволил в результате сформулировать дефициты, педагогические условия, необходимые для формирования МКК, а также определить методы, технологии и средства ее формирования. На констатирующем этапе эксперимента в качестве средств диагностики сформированности МКК нами были выбраны такие методы как тестирование, написание творческих работ (сочинений).

На **формирующем** этапе опытно-экспериментального обучения была реализована система учебных занятий по формированию МКК студентов-лингвистов (на примере обучения устному переводу) с соблюдением выявленных педагогических условий.

На **итоговом** этапе эксперимента проводилась интерпретация и сопоставление результатов исследования с поставленными целями работы, фиксировалась динамика и особенности формирования МКК на основе сопоставления с данными констатирующего эксперимента.

В рамках опытно-экспериментальной работы происходила апробация следующих педагогических условий формирования МКК.

1. Понимание МКК как способности осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности. Считаю важным выделить следующие свойства МКК:

А) Многофакторный характер МКК: наличие большого числа переменных факторов, влияющих на межкультурную ситуацию в различных комбинациях, таких как исходная и изучаемая культуры, степень подготовленности участников к взаимодействию,

Б) Важность контекста обучения при формировании МКК: цели обучения, индивидуальные особенности обучающихся (возраст, пол), особенности родной и изучаемой культур, наличие контактов (периодических или эпизодических) с представителями другой культуры.

В) Ориентация не только на результат, но и на процесс: нами было выявлено, что формирование МКК – циклический и непрерывный процесс, т.к. данная компетенция постоянно обновляется, выстраивается и актуализируется на основе опыта индивида и особенностей контекста.

Г) Оценивание МКК должно быть креативным, нестандартным, не только количественным, но и качественным. Цели оценивания также определяются контекстом, также необходимо учитывать, что из-за многофакторности не все аспекты МКК возможно охватить контролем.

2. Формирование МКК обеспечивается организацией разных моделей совместной деятельности педагога и обучающихся с ориентацией на партнерскую модель взаимодействия и концепции построения открытого совместного действия педагога и обучающихся.

Это предполагает использование продуктивных методов обучения, в том числе методов, подразумевающих инициативность, активность, вовлеченность, а также определенную самостоятельность обучающихся, таких как эвристические, креативные и проблемные методы. Продуктивность методов данном случае означает успешную для всех участников организацию совместной деятельности с учетом особенностей каждой модели организации совместной деятельности (авторитарной, лидерской и партнерской). Поскольку формирование МКК – процесс, который потенциально не имеет конечного результата, а является скорее феноменом «постоянного образования», постоянно конструируется, то на первый план выходят продуктивные методы обучения.

Рассмотрим отдельные из использованных методов более подробно. *Креативные методы* направлены на создание обучающимися собственного образовательного результата. Познание происходит параллельно творческой деятельности. В ходе *проблемного обучения* обучающиеся находят известное решение или направление решения проблемы. Наконец, *эвристическое обучение* направлено на создание обучающимися новых смыслов и решений, неизвестных ранее. Кроме того, эвристическое обучение, по замечанию А. В. Хуторского, имеет объектом «не только проблемы и задачи, но и самих обучающихся, их индивидуальный личностный потенциал, креативные, когнитивные, рефлексивные и другие процедуры и виды деятельности» [71, с. 359].

3. *Реализация разных моделей совместной деятельности предполагает использование учебных заданий (упражнений) разных типов (репродуктивных, конструктивных, творческих)*

ОЭР проводилась на материале учебных занятий по обучению студентов переводу. Мы исходим из понимания перевода как учебного предмета, который непосредственно вовлекает в коммуникацию на иностранном языке, приемлет

активные формы и продуктивные методы обучения, поскольку посредством перевода мы обучаем коммуникации во всех возможных видах и на всех возможных уровнях. Мы считаем, что владение МКК – ключевое требование для будущего переводчика, который участвует в межкультурных контактах, способствует их успешной реализации, выступая посредником в диалоге культур.

Для проведения учебных занятий нами были разработаны дидактические материалы, которые включали следующие аутентичные материалы: передачи французского радиоканала RFI (Radio française internationale – международное французское радио), телеканалов TV5 monde и Canal+. Данные передачи использовались в разработанном нами курсе по двустороннему переводу с использованием типологии переводческих упражнений по Р. К. Миньяру-Белоручеву (1969), Н. К. Гарбовскому, О. И. Костиковой, Э. Ю. Новиковой, D. Seleskovitch, M. Lederer 2002.

Анализируя *типологию переводческих упражнений*, мы выделили: задания, ориентированные на подготовительную работу устного переводчика и собственно переводческие задания и упражнения на выработку умений декодирования и перекодирования информации на уровне высказываний. Каждое упражнение можно охарактеризовать в логике применяемой модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся, как показано в таблице 3.

Таблица 3 – Соответствие переводческих упражнений различным моделям организации совместной деятельности педагога и обучающихся

Модель организации совместной деятельности педагога и обучающихся	Тип упражнений и их характеристика	Виды заданий
Авторитарная модель (педагог - руководитель, студенты – исполнители)	Репродуктивные упражнения: исполнительская активность обучающегося в выполнении учебных заданий	Подготовительные упражнения на аудирование: 1. Письменный перевод устного текста; 2. Перевод-диктовка;
Лидерская модель (педагог-лидер, студенты - соисполнители)	Конструктивные упражнения: вовлечение обучающихся в решение проблемной ситуации	Собственно переводческие упражнения: 1. Последовательный перевод; 2. Перевод с листа;
Партнерская модель (педагог - организатор-участник, студент - значимый и влиятельный участник)	Продуктивные упражнения: порождение личностных смыслов в процессе личностного диалога и взаимообмена	Упражнения на смысловой анализ: 1. Микрореферирование; 2. Перевод-пересказ

Подготовительные упражнения на аудирование: репродуктивные упражнения, педагог - руководитель, ученики – исполнители (авторитарная модель)

1. Письменный перевод устного текста – универсальное переводческое упражнение, которое можно проводить на разных этапах обучения переводу (небольшая продолжительность, высокий темп). Упражнение состоит в прослушивании небольшого текста на слух (текст может быть прочитан преподавателем либо используется аутентичный радио- или теле- материал), а затем его перевода в письменном виде. Используется для тренировки по аудированию, а также для углубленной работы над словом в результате письменного оформления текста.

2. Перевод-диктовка – письменный перевод на слух с иностранного языка на русский. В ходе данного упражнения преподаватель один раз на иностранном языке читает заранее подготовленный текст по предложению, которые студенты сразу же письменно переводят на русский язык. После выполнения перевода происходит проверка и обсуждение вариантов перевода.

Собственно переводческие упражнения: конструктивные упражнения, педагог-лидер, ученики-соисполнители (лидерская модель)

3. Абзацно-фразовый перевод – устный перевод устного текста небольшими отрывками, в которых, как правило, заключена одна мысль.

4. Перевод с листа (с иностранного языка) – письменный текст оригинала передается на язык перевода в устной форме. Это универсальное упражнение, требующее быструю реакцию.

5. Последовательный перевод – устный перевод речи оратора от начала и до конца, без пауз для перевода. Требует значительные усилия для запоминания текста.

Подготовительные упражнения на смысловой анализ: продуктивные упражнения, педагог - организатор-участник, ученик - значимый и влиятельный участник (партнерская модель)

6. Микрореферирование – упражнение в смысловом анализе в условиях зрительного восприятия для выявления смысловой основы предложения. Например, сокращение нескольких предложений до одного или выражение смысла текста в нескольких словах.

7. Перевод-пересказ (с иностранного языка на иностранный или на родной) – упражнение на отработку метода трансформации, на тренировку смыслового анализа, отработку использования различных лексических средств при организации устной речи и отказа от буквального перевода. Данное упражнение подразумевает чтение или прослушивание текста оригинала (разного объема – от небольшого на начальном этапе до большого на продвинутом), выделение его основных идей и их выражение в тексте перевода (устном или письменном).

В этой связи важно отметить, что большинство переводческих упражнений имеет скорее репродуктивный характер и тяготеет к авторитарной модели совместной деятельности, поэтому для нас было важным использовать разнообразные упражнения, главным образом упражнения диалогового характера, представляющие лидерскую и партнерскую модель совместной деятельности. Вслед за исследователями в области переводоведения [114, 122, 183] мы

полагаем, что, обучая переводу, преподаватель должен внедрить возрастание сложности и давать разнообразные упражнения, причем каждый тип упражнений направлен на различный аспект переводческой стратегии.

Используя вышеописанные положения педагогики совместной деятельности, мы организовывали различные виды учебных занятий. Учебное занятие характеризуется «способом распределения функций между участниками» [53, с.171] и, следовательно, рассматривается как модель совместной деятельности. Учебные занятия, на которых разворачиваются вышеуказанные модели и типы совместного действия, можно классифицировать соответственно как занятие-задание, занятие-проблематизация, занятие-диалог в соответствии с классификацией уроков Г. Н. Прокументовой.

4. Важность фоновых знаний при формировании МКК и обучении переводу.

Многие исследователи теории перевода [9, 14, 24, 146] отмечают важность общей культуры и кругозора переводчика, фоновых знаний. Западные исследователи называют их также знаниями *ad hoc* (от лат. "применительно к этому", для этого случая, для определенного случая). Фоновые знания - это «общая для коммуникантов информация, которая обеспечивает взаимопонимание при общении» [9, с. 34]. Также следует отметить, что фоновая информация — явление историческое. Она существует и актуализируется в реальном времени, может устаревать и, не успев закрепиться за тем или иным фактом действительности, забывается носителями языка. Есть и кратковременная фоновая информация, которая нередко представляет собой «суррогат, шлак культуры» [9, с.43]. Следовательно, и переводчик должен постоянно актуализировать свои фоновые знания. Безусловно, переводчик должен обладать широким кругозором, но приобретение знаний *ad hoc* крайне важно и, как отмечают исследователи [110, 114, 121, 146], зачастую занимает бóльшую часть времени, затраченную на перевод. На самом деле, даже в знакомых областях профессионалы встречаются с трудностями понимания или переформулирования. Приобретение новых знаний является обычной и важной частью переводческой

работы, т.к. нельзя перевести текст, смысл которого не понятен. Зачастую поиск информации становится ключевым элементом процесса перевода.

Любой переводимый текст вписывается в определенный контекст, который переводчик должен хорошо знать. Заказчик перевода обычно не является автором. Цели, в которых он заказывает перевод, а также публика, для которой он предназначен, являются определяющими факторами для переводчика. Перевод документа чаще всего требует поиска информации, как тематической, энциклопедической, так и терминологической, которые необходимы для понимания и правильного перевода [144, с. 68–69]. Следовательно, переводчики должны научиться быстро находить нужные им документы и терминологию.

Однако обзор литературы по обучению переводу [4, 5, 12, 42, 43, 44, 48, 110, 114, 121, 127, 126] показал, что необходимость учить студентов приобретать эти самые фоновые знания часто игнорируется. Основной акцент авторов делается на различные виды переводческих упражнений, выбор учебных материалов и *методическую* организацию занятий по переводу. Нам кажется, что обучение поиску фоновой информации должно стать важной частью обучения переводу на всех этапах, а особенно на продвинутом, когда студенты-переводчики выполняют задания, максимально приближенные к реальной переводческой практике, работают со сложными аутентичными текстами. Подобные задания можно выполнить на высоком переводческом уровне только при условии поиска информации по переводимой теме. Цель данного поиска – погружение в переводимую тему, знакомство с терминологией и фразеологией, свойственной изучаемой теме.

Поиск фоновых знаний может быть мотивирован благодаря вовлечению в совместную деятельность педагога и обучающихся, в процессе взаимобмена. Кроме того, реализация данного условия будет способствовать формированию когнитивного компонента МКК.

Таким образом, осуществление вышеназванных педагогических условий будет способствовать формированию все компонентов МКК: когнитивного – в процессе поиска фоновых знаний и взаимобменов на занятиях в рамках

партнерской модели взаимодействия, аффективного – в ходе взаимообмена в ходе открытого совместного действия педагога и обучающихся, поведенческого – посредством использования проблемных методов обучения, а также взаимодополнительности трех моделей совместной деятельности, поскольку каждая из моделей позволяет получить разный образовательный результат (авторитарная – формирование ЗУНов, лидерская – решение проблемы, партнерская – создание личностных смыслов и взаимообогащение в диалоге).

2.2 Методика, организация и проведение опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции в контексте педагогики совместной деятельности

2.2.1 Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы

Целью эксперимента являлась проверка выдвинутой нами гипотезы об эффективности учебной дисциплины «Устный перевод» в формировании МКК студентов. Рабочая гипотеза эксперимента определялась следующим образом: формирование МКК посредством перевода будет эффективным в случае использования концепции построения открытого совместного действия педагога и обучающихся и партнерской модели организации совместной деятельности с учетом вышеназванных педагогических условий.

В ходе организации эксперимента особое значение имел констатирующий этап, связанный с проведением специальной диагностики уровня сформированности МКК. По результатам диагностического среза были определены условия, которые способствовали эффективному развитию МКК. Процедура диагностики МКК включала в себя следующие этапы: определение критериев сформированности МКК у обучающихся; составление и подготовка соответствующих методик и тестов для сбора эмпирической информации; обработка и обобщение полученных результатов.

Экспериментальную группу составили студенты (бакалавры и специалисты) четвертого курса обучения, основным языком – французский, специализация – перевод и переводоведение. В общей сложности на разных этапах эксперимента в нем участвовало 36 человек.

Нами был разработан страноведческий тест, а также модифицированный нами и переведенный на русский язык тест А. Е. Fantini [117], определяющую уровень сформированности МКК (тест приведен в приложении А). Обратимся к содержательной интерпретации результатов, полученных на констатирующем этапе экспериментальной работы. *Страноведческий тест* направлен на выявление осведомленности студентов в межкультурной сфере. Задания включали вопросы по наиболее важным темам социокультурной сферы: история Франции, государственное и политическое устройство, достижения французской культуры, повседневная жизнь общества и т.д. На тест было получено 90% правильных ответов, что показывает высокий уровень владения студентами страноведческой информацией, по всей вероятности, приобретенной ими в результате освоения курсов «Страноведение» и «Практика устной и письменной речи». Однако, страноведческий тест не может в полной мере отразить степень владения студентами МКК, поэтому нами были использованы и другие методы оценивания. Кроме того, как было показано в предыдущей главе, многие ученые вообще не считают страноведческую информацию неотъемлемым и обязательным компонентом МКК.

Модифицированный нами тест по А. Е. Fantini (2000, 2006) выделяет 4 уровня сформированности МКК: *educational traveler* (турист), *sojourner* (проживающий за границей), *professional* (профессионал), *intercultural/multicultural specialist* (специалист по межкультурной коммуникации). При тестировании студентов использовалась диагностика по трем первым уровням, т.к. уровень *intercultural/multicultural specialist* (специалист по межкультурной коммуникации) подразумевает очень высокий (профессиональный) уровень МКК. Выбранные уровни были классифицированы нами как низкий (*educational traveler* – турист), средний (*sojourner* – проживающий за границей) и высокий (*professional* –

профессионал). Каждый уровень подразумевает определенные характеристики сформированности МКК. Рассмотрим критерии для каждого уровня, сформулированные нами с учетом нашего понимания МКК как способности осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных (культурное самосознание, общекультурные знания, специальные культурные знания, анализ взаимодействия), аффективных (любопытство, когнитивная гибкость, мотивация, широкий кругозор) и поведенческих (навыки по установлению отношений, решение проблем, эмпатия, навыки сбора информации) навыков и характеристик. Отметим, что данные критерии были разработаны нами как на основе нашего понимания МКК, так и на основе положений ФГОС ВО и CECRL – *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Общеввропейские компетенции владения иностранным языком) [1, 2, 93]. Критерии уровней сформированности межкультурной коммуникативной компетенции студентов представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии уровней сформированности МКК

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Когнитивные навыки	Студент обладает базовыми знаниями об иноязычной культуре;	Студент обладает хорошими знаниями об иноязычной культуре, изучаемом иностранном языке;	Студент обладает широкими знаниями об иностранном языке и культуре, обладает критическим мышлением
Аффективные характеристики	<p>имеет представление об особенностях общения с представителями иноязычных культур, принципах культурного релятивизма и этических нормах иноязычного социума, способах решения межкультурных конфликтов;</p> <p>имеет недостаточную мотивацию к изучению иноязычной культуры, к установлению межкультурных контактов;</p> <p>имеет представление о социальной значимости своей профессии;</p>	<p>знает и соблюдает особенности общения с представителями иноязычных культур, этические принципы иноязычного социума, знает способы решения межкультурных конфликтов;</p> <p>имеет определенную мотивацию к изучению иноязычной культуры, установлению межкультурных контактов;</p> <p>понимает социальную значимость своей профессии</p>	<p>способен ориентироваться в иноязычном обществе и общаться с представителями иностранных культур соблюдая принципы культурного релятивизма, руководствуясь этическими нормами; знает способы решения межкультурных конфликтов и может их успешно применить;</p> <p>имеет высокую мотивацию к изучению иностранного языка, культуры;</p> <p>готов к постоянному саморазвитию, повышению своего мастерства, углублению знаний и умений;</p> <p>осознает социальную значимость своей профессии</p>

Окончание таблицы 4 – Критерии уровня сформированности МКК

Поведенческие навыки	Студент знаком с базовыми принципами взаимодействия с представителями иноязычных культур; имеет представление о принципах международного этикета и правилах поведения переводчика; знаком с основными принципами ведения диалога культур;	Может осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие с представителями иноязычных культур; обладает достаточными знаниями и навыками осуществления диалога культур;	Может осуществлять профессиональное взаимодействие с представителями иноязычных культур, полноценно выступать в роли посредника в диалоге культур; владеет международным этикетом и правилами поведения переводчика в различных переводческих ситуациях (сопровождение туристической группы, обеспечение переговоров)
----------------------	---	---	--

Тестирование А. Fantini предлагает проводить по пяти параметрам: осведомленность (awareness), отношения (attitude), навыки (skills), знания (knowledge), язык (language). В нашем тестировании использовались первые четыре пункта: последний параметр «язык» был исключен, т.к. предполагалось, что студенты 4 курса переводческого отделения владеют языком на высоком уровне. С учетом нашего понимания МКК, подразумевающего когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты, осведомленность (awareness) и знания (knowledge) мы отнесем к когнитивному компоненту, отношения (attitude) – к аффективному и навыки (skills) – к поведенческому. Студентам предлагалось согласиться с утверждениями, выставив за них баллы от 0 до 5 (0 – отрицание, 5 – полное согласие). При интерпретации теста баллы 0 и 1 рассматривались как низкий уровень, 2 и 3 – как средний, 4 и 5 – как высокий.

По результатам тестирования ни один из параметров не находился на низком уровне, что является, на наш взгляд, логичным и закономерным, т.к. речь идет о студентах, специализирующихся в изучении иностранных языков и культур. Страноведческий тест показал, что студенты еще до формирующего этапа эксперимента имели довольно высокие результаты, что говорит о хорошем уровне знаний французской культуры, истории, традиций. Тем не менее, данный тест имел свои ограничения, т.к. позволил получить информацию лишь о когнитивном компоненте МКК (знания). Безусловно, владение студентами страноведческими знаниями рассматривается нами как положительный исходный материал.

Однако, тестирование по А. Е. Fantini показало, что параметр «знания» находится на среднем уровне. Мы полагаем, это связано с тем, что страноведческий тест имеет свои ограничения. Такая разница в результатах страноведческого теста и тестирования по А. Е. Fantini, объясняется, на наш взгляд, тем, что обучающиеся привыкли получать информацию в готовом виде, от преподавателя или из учебников. В контексте педагогики совместной деятельности важно, чтобы студенты научили создавать свои знания и личностные смыслы самостоятельно. В контексте нашего эксперимента этому должны способствовать приобретение студентами фоновых знаний (*ad hoc*) во время подготовки к занятиям, а также реализация модели открытого совместного действия.

Также необходимо отметить, что несмотря на важность знаний как одного из компонентов МКК мы старались отойти от традиционной знаниевой парадигмы: «... при ориентации на образование знаний ... никогда не удастся ограничить «разбухание» содержания образования, не удастся избавиться от безумной ориентации «знать всё», передать детям «всё» и на «всякий» случай». При ориентации на всё-знание ни ребенок, ни педагог не могут стать значимыми фигурами в образовании, субъектами своего образования» (курсив автора) [77, с.4].

По результатам тестирования по А. Е. Fantini наибольшее внимание привлек средний уровень мотивационного компонента, который показывает недостаточный интерес обучающихся к иноязычной культуре, к своему дальнейшему развитию. Как мы уже упоминали в главе 1, мотивационный компонент является «пусковым» в формировании МКК, и на нем держатся все остальные. Следовательно, уже имеющиеся компоненты МКК могут теряться и регрессировать из-за невысокого уровня мотивации.

Наиболее сформированными параметрами МКК оказались «осведомленность» и «навыки». Интересен компонент «осведомленность» (awareness), который часто упоминается в англоязычных исследованиях. Awareness подразумевает глубокое понимание межкультурных явлений, осознание культурной обусловленности наших ценностей и верований. Сам А. Е. Fantini считает его важным компонентом, который наряду с мотивацией, поддерживает остальные: awareness приводит к более глубоким познаниям, навыкам и мотивации, но также усиливается по мере развития последних. Однако в отличие от мотивации А. Е. Fantini считает осведомленность необратимой: когда человек стал осведомленным, он уже не может регрессировать. Поэтому, на наш взгляд, усиление данного компонента МКК безусловно необходимо для обучающихся, специализирующихся на изучении иностранных языков и культур.

Результаты констатирующего этапа убедили нас в необходимости проведения учебного курса по дисциплине «Устный перевод», направленного на формирование МКК студентов, на усиление их мотивации к изучению иноязычной культуры и вступлению в межкультурные контакты, на самостоятельное создание своих знаний и личностных смыслов, а также на личностный рост.

2.2.2 Формирующий этап экспериментальной работы

Формирующий этап экспериментальной работы проводился на основании результатов диагностического среза. Поскольку результаты констатирующего

этапа оказались довольно высокими, нами было принято решение построить экспериментальное обучение на основе аутентичных материалов максимально высокого уровня сложности (теле- и радио-передачи проблемного характера и большой продолжительности). Затем нами была составлена авторская программа по устному переводу на основе данных материалов межкультурной направленности. Задачи программы включали: ознакомление с культуроведческой информацией проблемного характера – с общественной жизнью и культурой страны изучаемого языка; проведение сопоставительного анализа культур; получение новых знаний о французской культуре (в том числе за счет приобретения фоновых знаний); личностное развитие обучающихся в совместной деятельности.

С позиции обучения переводу данные учебные материалы выполняли несколько функций: во-первых, приучали студентов к восприятию устной речи высокого темпа и большой продолжительности. В реальной профессиональной жизни устные переводчики работают на пределе и «на уровне когнитивного насыщения» [123, с.49] ввиду сильнейшего напряжения и концентрации. Мы полагаем, что воссоздание реальных условий работы переводчика необходимо для качественной подготовки будущего специалиста.

Формирующий этап экспериментальной работы проходил в 2014, 2016 гг. на базе студентов 4 курса ФИЯ ТГУ (переводческое отделение, основной язык – французский). Длительность и обучающий характер эксперимента обуславливался его реализацией на практических занятиях по устному переводу (французский язык) по 4 ч в неделю на протяжении учебного семестра. Каждое учебное занятие строилось в логике совместной деятельности и включало три этапа: этап погружения в совместную деятельность и тему занятия, этап развертывания совместной образовательной деятельности в сфере обучения переводу, этап рефлексии хода и результатов совместной деятельности.

Основным материалом экспериментальной работы послужила аудиопередача «Débats du jour» («Дебаты дня») международной французской радиостанции RFI. Это ежедневная 20-минутная передача на актуальные и

проблемные темы современного французского общества с участием 2 или 3 экспертов, представляющих различные точки зрения на обсуждаемую тему.

Приведем примеры некоторых затронутых в передаче тем:

- Французская кухня: элитарная или народная?
- Имидж Франции в мире.
- Стоит ли реформировать Ислам во Франции?
- Должна ли французская молодежь уехать за границу, чтобы добиться успеха?
- Способна ли экспортироваться французская музыка?
- Следует ли работать в воскресенье?
- Является ли Париж по-прежнему столицей моды?
- Каково состояние коррупции во Франции?

Данная передача использовалась при выполнении упражнения «перевод-пересказ». В качестве самостоятельной работы студенты получали задание прослушать радиопередачу на определенную тему, например, «Каков образ Франции в мире?» В данной передаче эксперты дискутируют на тему образа Франции: что о ней думают за границей, каково мнение самих французов об их стране, является ли Франция великой державой или же ее величие осталось в прошлом, не является ли Франция страной-музеем, не имеющей научных и технологических прорывов и другие спорные вопросы. Другая передача «Способна ли экспортироваться французская музыка?», в которой эксперты обсуждают, способна ли французская музыка заинтересовать международную публику и иметь коммерческий успех за рубежом. Остается ли французская музыка ограниченной франкофонными странами или же она может завоевать новые аудитории?

Тематика передачи задавала тему всего учебного занятия (французская музыка и ее место в мире, французская мода и ее влияние, проблемы религии во Франции и т.д.). Занятия организовывались таким образом, чтобы на каждом занятии использовались различные виды переводческих и предпереводческих упражнений (см. 2.1), представляющих разные модели организации совместной

деятельности (авторитарная, лидерская, партнерская). Каждое учебное занятие представляло таким образом взаимодополнительность всех трех моделей совместной деятельности с упором на партнерскую модель. Рассмотрим как были использованы три модели совместной деятельности.

Авторитарная модель: педагог – руководитель, студенты – исполнители; упражнение «перевод-диктовка»:

На этапе погружения в совместную деятельность происходило предъявление и разъяснение задания: суть перевода-диктовки состоит в том, что преподаватель читает небольшой иностранный текст по предложению. Студентам необходимо переводить письменно текст по предложению, стараясь добиться максимально эквивалентного перевода без буквализма. Главная задача – переводить не слова, а смысл, избегая дословного перевода.

Данное упражнение позволяет разделить два этапа в процессе перевода – этап понимания текста оригинала и этап создания текста перевода. В большинстве случаев при выполнении перевода вся энергия и усилия студентов направлены на понимание оригинала, в то время как второй и не менее важный этап работы – создание текста перевода – выполняется менее качественно. Не имея текста перед глазами, студенты учатся абстрагироваться от лингвистических форм языка оригинала и сосредотачиваются на смысле. Данное упражнение очень полезно для преодоления буквализма. Дело в том, что одна из главных проблем в обучении переводчиков – активное использование студентами приемов дословного перевода. По мнению многих исследователей (D. Gile 2009, K. Déjean Le Féal, M. Lederer, D. Seleskovitch), усилия преподавателя должны быть сосредоточены на борьбу с кальками и буквализмом.

В рамках нашего эксперимента студентам впервые пришлось столкнуться с подобным переводческим упражнением, поэтому, действуя в русле авторитарной модели совместной деятельности, мы особое внимание уделили четкому формулированию задания, подробных разъяснений его выполнения, особенно на этапе первичного закрепления. Сложность заключалась в том, что студентам было крайне непривычно выполнять письменный перевод текста, который

предъявлялся на слух, без возможности обращения к оригиналу. На начальном этапе работы это обстоятельство обескураживало их и сильно ограничивало их потенциал. Фоновые знания использовались здесь косвенно, зачастую помогая в понимании оригинала.

На *этапе развертывания совместной деятельности* происходит предъявление задания и формулирование алгоритма:

- текст предъявляется на слух, однократно;
- временной интервал: дается не более двух минут для перевода одного предложения;
- необходимо использовать готовые модели и единицы перевода для наиболее часто встречающихся оборотов речи: зачастую во многих речевых произведениях содержатся такие клишированные формы;
- активно использовать переводческие трансформации, особенно грамматические: переводить французские относительные прилагательные существительными (*spécificité française* – особенность Франции), французские глаголы – русскими существительными;
- главная задача – концентрироваться только на смысле оригинала и абстрагироваться от слов подлинника, чтобы избежать дословного перевода. Необходимо избегать речевых паразитов, свойственных обычной разговорной речи.

После перевода идет этап проверки текста. Вызванный студент зачитывает свой вариант перевода первого предложения. Этот вариант тут же обсуждается, отмечаются смысловые и стилистические ошибки, заслушиваются другие варианты. Ввиду сложности задания идеальные варианты практически не встречались, особенно на начальном этапе. Поэтому в заключении преподаватель выбирал лучший вариант среди студентов, а затем предлагал свой, «образцовый» перевод.

На *этапе оформления результатов и рефлексии* совместной деятельности подводились итоги выполнения упражнения, оценивание и комментирование получившихся переводов. В самом начале работы у многих студентов плохо

получалось это задание, поэтому на этапе оформления результатов они сильно стеснялись и иногда отказывались участвовать в дискуссии. Одни не успевали перевести предложение в заданный промежуток, другие не могли понять смысл оригинала после однократного прослушивания, третьи переводили нескладно и буквально.

Буквально за два занятия данное упражнение позволило получить абсолютно «читаемые» переводы (связные и соответствующие нормам русского языка), хотя и не всегда правильные. За это время студенты смогли преодолеть барьер и растерянность из-за того, что у них нет оригинала перед глазами во время фазы переформулирования (создания текста перевода). При подведении итогов упражнения многие отметили, что смогли почувствовать себя одновременно переводчиком, читателем и редактором текста. Таким образом, работа без возможности обращения к оригиналу была противопоставлена бездумному дословному переводу, главной проблеме студентов-переводчиков.

Ближе к концу обучения данное упражнение выполнялось студентами на довольно высоком уровне с соблюдением всех инструкций (временной интервал, использование трансформаций, перевод смысла, а не слов).

Лидерская модель: педагог – лидер, студенты – соисполнители

Абзацно-фразовый перевод – устный перевод устного текста небольшими порциями по 1-3 предложения, в которых, как правило, заключена одна мысль. Преподаватель зачитывает небольшой фрагмент, который необходимо перевести.

На этапе погружения в совместную деятельность преподаватель задает ситуацию интеллектуального конфликта, ситуацию практического затруднения. Проблемность данного упражнения выражается в том, что при переводе необходимо осуществить речевую компрессию, т.е. выделить ключевые слова (т.н. прецизионные), ключевые идеи и выразить в переводе только их, исключив второстепенную информацию. Также при абзацно-фразовом переводе исключительно важным этапом является использование средств логической связи при изложении материала, так как без них смысловая целостность текста будет потеряна и не будет достигнута основная задача перевода. Поскольку сообщение

на языке оригинала переводится не полностью, то невозможно выполнить «идеальный» и единственно правильный перевод. В этом и состоит «проблемность» задания. Задача студентов – предлагать и отстаивать свои варианты перевода в ходе групповой дискуссии.

На этапе развертывания совместной деятельности группы предлагают различные варианты перевода, обсуждаются ключевые слова и идеи текста оригинала, второстепенная информация, которой можно пожертвовать, выдвигаются возможные варианты компрессии. На этапе групповой дискуссии происходит выбор и обоснование оптимального варианта перевода, т.е. открытие нового знания (способа деятельности).

Например, даже простое словосочетание *cuisine québécoise* привело к следующей дискуссии:

Студент 1: «Квебекская кухня».

Студент 2: «Нет, кухня Квебека, лучше не использовать прилагательное».

Студент 3: «Но мы же говорим «французская кухня».

Студент 1: «Это просто привычнее и употребительнее».

Студент 3: «Но ведь используются же прилагательные! Смотрите: «американская, итальянская, японская, восточная кухни...»

Преподаватель подсказывает: «Не думаю, что все люди в нашей стране знают, что такое Квебек, а ведь ваша задача – сделать перевод понятным для рецептора перевода»

Студент 4: «Точно! Может, тогда сказать: кухня провинции Квебек?»

Студент 1: «Нет, лучше, так: кухня Квебека, франкоязычной провинции Канады».

Студент 3: «Нет, это слишком длинно! Ты словосочетание *cuisine québécoise* переводишь пятью словами».

Студент 2: «Зато полноценно».

Преподаватель вмешивается: «Не забывайте, что на один и тот же оригинал можно дать несколько вариантов перевода в зависимости от контекста, рецептора или вида перевода – устного или письменного...»

Студент 5: «Точно, для устного варианта лучше вариант покороче, иначе физически не успеешь переводить за оратором».

Преподаватель: «К тому же, если вы переводите последовательно вслед за оратором, который говорит по три-четыре фразы, т.е. осуществляете компрессию, то не сможете постоянно использовать такой многословный описательный перевод».

Студент 3: «Хорошо, тогда лучше оставить вариант «кухня провинции Квебек».

Студент 1: «Да, здесь и пояснение есть, и не очень многословно».

Остальные студенты также соглашаются с подобранным вариантом.

Другой пример. На первый взгляд не очень сложное словосочетание *les dossiers financiers et monétaires*, но на практике трудность заключается как и в многозначности слова *dossiers* (дело, досье, документация), так и в понимании всего словосочетания.

Студент 1: «Валютно-финансовые вопросы»

Студент 2: А, может, сказать просто «Валютно-финансовая ситуация?»

Студент 1: «Нет, так не говорят»

Студент 3: «Можно сказать валютная ситуация или финансовая, но не валютно-финансовая»

Преподаватель: «Вам не кажется, что слово «ситуация» не совсем подходит в вашем контексте?»

Студент 2: «Да, оставим тогда *вопросы*».

На этапе рефлексии и подведения результатов совместной деятельности обучающиеся и преподаватель вспоминают различные и интересные варианты перевода, отмечают, чему научились как в предметном, так и деятельностном плане, какие новые фоновые знания приобрели.

С позиции развития переводческих навыков данное упражнение очень полезно. Как справедливо отмечают S. Kalina, В. Ahrens, современная молодежь, которая пресыщена бесконечным потоком информации и сигналов, с трудом анализирует информацию, не может различить более важное и менее важное,

быстро установить логические связи и запомнить результат аналитического рассуждения. Сейчас наблюдается тенденция того, что студентам нужно все больше и больше времени на быстрый и глубокий анализ источника. В большинстве случаев это связано не с тем, что студенты не имеют достаточной языковой компетенции, а с их неспособностью фильтровать и анализировать информацию [139, с.150–151].

При абзацно-фразовом переводе необходимо не просто сократить оригинал, но и преобразовать его смысл в процессе свертывания на этапе понимания. Из чего следует вывод, что главным условием семантической эквивалентности является высокий уровень понимания переводчиком реферируемого материала. Этот вывод представляется нам основополагающим в процессе перевода, так как неполное понимание может привести к случайному свертыванию, что, в свою очередь, чревато грубыми смысловыми ошибками. Второе преимущество переформулирования идей автора без обращения к оригиналу состоит в том, чтобы помочь студентам сфокусироваться на результате их деятельности. Таким образом, можно избежать еще одной ошибки – желания использовать словесные формулы исходного языка в родном. Абзацно-фразовый перевод в нашем контексте выполняет таким образом несколько функций: создает ситуацию интеллектуального конфликта, развивает навыки анализа информации, выделение «опорных», смысловых центров сообщения, позволяет переводить, избегая буквализма.

Партнерская модель: педагог – организатор-участник, студенты – значимые и влиятельные участники

Перевод-пересказ: данное упражнение подразумевает чтение или прослушивание текста оригинала (разного объема – от небольшого на начальном этапе до большого на продвинутом), выделение его основных идей и их выражение в тексте перевода (устном или письменном). Ввиду своей сложности и большого объема работы данное упражнение использовалось в качестве домашнего задания. Студентам необходимо было выполнить перевод-пересказ одной радиопередачи *Débat du jour* продолжительностью 20 минут, например,

«Gastronomie française: élitiste ou populaire?» (Французская кухня: элитарная или народная?). Помимо этого, им было необходимо найти дополнительную информацию по данной теме (знания ad hoc) для дальнейшей работы на занятиях, т.к. данная тема («кухня») задавала тему всего занятия и всех используемых упражнений.

На *этапе погружения в совместную деятельность* создавалась ситуация эмоционально-коммуникативной вовлеченности, студенты рассказывали, какие фоновые знания по данной теме они приобрели, каковы были источники этой дополнительной информации и как данная информация помогла им при понимании оригинала (радиопередачи).

Неудивительно, что главным и единственным источником, к которому обращались студенты, был интернет. В качестве преимуществ интернета они отметили удобство, быстроту и доступность. В передаче, посвященной французской музыке, студентам пришлось поискать информацию о современных французских группах и исполнителях, перечисляемых гостями в передаче. Большинство из них они вообще не знали. Как сказала одна студентка: «Я особо никого и не знала, кроме Эдит Пиаф и Джо Дассена. И Патрисии Каас».

Преподаватель: «Получается, что вы так тщательно изучаете французский язык и культуру, а знаете лишь пару-тройку самых известных людей. Вряд ли современная молодежь слушает Джо Дассена».

Студент: «Да, получается, что современные французские артисты у нас неизвестны».

Студент 2: «Правда в том, что Франция известна несовременной музыкой. Это Эдит Пиаф и Джо Дассен, как ни крути».

Тем более никто не знал об известных французских шеф-поварах, упоминаемых в передаче про французскую кухню. Некоторые студенты не знали и названий многих традиционных блюд.

Следует отметить, что в начале работы студенты «ленились» и недостаточно тщательно готовились к заданиям. Во время обсуждения быстро обнаруживались пробелы в знаниях. Хотя зачастую это зависело и от темы. К

передачам, которые были студентам более интересны, они готовились тщательнее, зачастую лучше, чем преподаватель. Например, один студент, интересующийся современной музыкой, тщательно изучил современную французскую эстраду и даже провел небольшой ликбез для одногруппников и преподавателя: кратко представил современных французских артистов и дал прослушать фрагменты наиболее известных песен.

Например, в передаче, посвященной исламу во Франции, один из приглашенных гостей критикует организацию «Французский совет ислама», заявляя, что она была создана неправильно и незаконно: «тогда министр внутренних дел, нацеленный на президентский пост, назначил председателя [этой организации], секретаря, канцлера, а голосование за них было *post factum*. Так не делается даже в банановых республиках».

С точки зрения перевода в данном предложении нет видимых трудностей. Но чтобы его правильно понять и перевести, необходимы фоновые знания. Преподавателю самому пришлось искать информацию на данную тему, однако, действуя в русле партнерской модели совместного действия, мы не стали «проводить контроль» знаний студентов, полагая, что данная тема спонтанно возникнет в ходе обсуждения. Действительно, во время обсуждения передачи одна из студенток спросила: «Кто-нибудь понял, что он имел в виду, когда что-то говорил про банановую республику?» Большинство студенток смутились: очевидно, они надеялись «проскочить» этот кусок, т.к. не очень поняли. Однако двое студенток из группы смогли ответить на этот вопрос. Причем одна из них просто нашла дату создания организации в интернете, а затем посмотрела, кто в том году был министром внутренних дел, а другая обратила внимание на то, что оратор в одной из своих предыдущих реплик сам упомянул дату создания организации - 2003. Министром внутренних дел в то время был будущий президент Франции Николя Саркози. Таким образом, в речи оратора содержался намек на бывшего президента Саркози, деятельность которого на посту министра внутренних дел в 2000-х гг. активно подвергалась критике во Франции. Подобные обсуждения заставили студенток тщательнее готовиться к занятиям, особенно

тщательно искать информацию об упоминаемых людях, организациях, аббревиатуры, даты и пр.

В данном контексте также необходимо упомянуть английские заимствования, которые особенно часто встречались в передачах про моду и про французскую молодежь (например, *slow-wear*, *fast-fashion*, *people*, *French touch*, *role model*, *business*). Если на письме подобные слова не вызывают затруднений, то на слух их очень сложно понимать, т.к. французы сильно искажают их произношение. Некоторые студенты признались, что по 10 раз слушали отдельные отрывки с использованием таких слов. Например, такая фраза, произнесенная одним из ораторов:

Il y a avait des époques quand le créateur était tout, c'était un dieu vivant (Yves Saint-Laurent, Cristian Dior). Maintenant les gens du business et du marketing veulent avoir le pouvoir. C'est l'époque de people. Перевод: Были времена, когда всё решал создатель, кутюрье, который был практически небожителем (Кристиан Диор, Ив-Сен Лоран). Сейчас всё решают люди из бизнеса и маркетинга. И еще это время знаменитостей.

Здесь без фоновых знаний было трудно и преподавателю. Дело в том, что английское слово *people* во французском языке используется в значении «знаменитости», причем данное значение зафиксировано далеко не во всех словарях. Кроме того, французское произношение этого слова [pɛˈpl] делает его очень трудным для понимания.

Несколько студентов смогли услышать нужное слово и найти его значение. Остальные сильно возмутились: «Как можно было так исказить слово *people*!», «В следующий раз, когда не смогу разобрать слово, буду помнить, что это может быть английская вставка».

На этапе развертывания совместной деятельности происходило порождение личностных смыслов: студенты представляли свои переводы-пересказы, выделяя главные смысловые опоры передачи и мотивируя свой выбор. Затем со студентами проводилась дискуссия с элементами эвристической беседы: все рассматриваемые передачи оставались с «открытым финалом», т.к. каждый из

участвующих экспертов отстаивался при своем мнении. Студентам предлагалось высказать свою точку зрения по наиболее спорным и дискуссионным моментам прослушанных дебатов. В передаче, посвященной французской кухне, такими вопросами стали: «Стоит ли противопоставлять «высокую кухню» и повседневную, семейную?», «Является ли элитаризм проблемой для французской гастрономии?», «Почему известные шеф-повара – мужчины?», «Может ли французская кухня сохранить свою популярность в эпоху глобализации?» и др.

Например, передача «Способна ли экспортироваться французская музыка?» привела к оживленным дискуссиям в группе и к полярным мнениям: некоторые студенты были убеждены, что исполнение песен на английском языке – неременное условие успеха, поэтому франкоговорящие певцы заранее обречены на провал. Другие студенты утверждали, что главное – харизма, оригинальность и «вселенная» артиста, и язык значения не имеет.

Очень сильные эмоции студентов вызвала передача «Является ли воскресенье обычным рабочим днем?». Дело в том, что во Франции магазины и другие учреждения сферы услуг закрыты в воскресенье. В передаче представитель профсоюза, социолог и член одной политической партии обсуждали новость о том, что магазины товаров для дома решили открыться в воскресенье, несмотря на судебный запрет. Еще до занятия некоторые студенты переспрашивали друг друга, правда ли, что во Франции магазины закрыты в воскресенье. Во время обсуждения практически все открыто возмущались тому, что магазины закрыты в воскресенье:

- «Нужда может в любой момент возникнуть, и тогда что делать? У соседа занимать? Я так не могу»

- «Не надо доводить до крайностей и запрещать людям работать в воскресенье, если они хотят»

- «Воскресенье – это обычный день, у людей такие же нужды. А, может, в другие дни они не могут делать покупки?»

Одна из студенток, которая провела три месяца во Франции во время летней стажировки, заявила: «Это кошмар! Ужасно неудобно! Мне приходилось делать

покупки в пятницу, потому что в субботу везде столпотворение. А если я что-то забыла купить или оно закончилось, приходилось терпеть до понедельника. Абсурдно!» «Я понимаю, что у них другой менталитет и воскресенье – святой день отдыха, но, думаю, им хуже, чем нам. Кто-то не имеет возможность подработать, кто-то купить нужные вещи».

На этапе рефлексии совместной деятельности студенты вместе с преподавателем отмечали, что нового было понято, открыто, почувствовано. Относительно приобретения фоновых знаний (ad hoc) студентами было высказано единодушное мнение, что интернет является оптимальным источником информации для будущего переводчика, т.к. представляет удобство использования, быстроту, доступность и актуальность (бумажные источники быстро устаревают). С другой стороны, многие студенты отметили слишком большой поток ненужной информации и сложность найти конкретные сведения на нужный вопрос.

По этому поводу возникла дискуссия между преподавателем и студентами. Преподаватель выступал и за другие варианты поиска информации, например, библиотека, поскольку в интернете пишут непрофессионалы и зачастую нет редактуры, что вызывает сомнения в надежности и точности сведений. Впрочем, в ходе обсуждений стало очевидно, что последний аргумент вряд ли заставит студентов отказаться от интернет-источников в пользу библиотеки, поэтому преподаватель согласился с тем, что интернет является оптимальным источником информации.

В поддержку мнения студентов преподаватель добавил, что фактор времени играет в данном случае решающую роль. Заказчики дают меньшее время на перевод под предлогом, что у переводчика не будет проблем с доступом к информации. Профессиональная практика иногда очень далека от преподаваемого идеала, и временные ограничения играют при этом очень важную роль. Поэтому зачастую надежность информации остается второстепенным фактором, уступая доступности и скорости.

Что касается рефлексии по поводу конкретных радио-передач, используемых в упражнении «перевод-пересказ», то студенты отметили, во-первых, новизну подачи материала, поскольку те темы, которые традиционно изучаются в курсе по иностранному языку (кухня, мода, повседневная жизнь, образование), раскрылись с неожиданной, новой стороны, зачастую противоречивой и неоднозначной. Многие вопросы, обсуждаемые в радиопередаче, а также на занятии, так и не получили окончательного разрешения, а дискуссии по некоторым спорным моментам продолжались и после учебных занятий. Некоторые затронутые темы оказались совсем непривычными и шокирующими для обучающихся: например, передача «*Les jeunes ont-ils intérêt à quitter la France pour réussir?*» («Стоит ли молодежи покинуть Францию чтобы добиться успеха?»), в которой обсуждалась проблема эмиграции трудовой французской молодежи в другие страны, т.к. на родине они не видят перспективы и сталкиваются со множеством проблем. Для студентов стало совершенно неожиданным довольно негативное мнение о профессиональных перспективах во Франции, высказанное участниками передачи. Такое же недоумение вызвала передача про коррупцию во Франции и некоторые другие. Оказалось, что студенты никогда не смотрели на эти темы с такой позиции.

Следует добавить, что партнерская модель совместной деятельности, реализуемая нами посредством упражнения перевод-пересказ, также имеет ряд преимуществ с точки зрения обучения переводу. Поскольку переводческая деятельность в многом основана на интуиции и неосознанных мыслительных процессах (D. Kiraly), студент-переводчик должен учиться понимать, почему некоторые варианты более предпочтительны в данном контексте, чем другие. Субъективное мнение преподавателя о работе студента может быть полезно в том плане, что оно дает определенную обратную связь, но оно не поможет понять, почему выбор определенных слов или структур может быть неуместным. Опасность заключается в том, что некоторые студенты могут пытаться адаптировать свои переводы под вкусы преподавателя; другие, получив отрицательную оценку, могут потерять мотивацию и заключить, что перевод – это

талант, которого у них нет [79, с. 429]. Безусловно, результат будет очень далек от профессионального перевода в реальной жизни. Студенты должны понять сложность переводческого процесса, как справляться с частыми переводческими проблемами, какие стратегии нужно применять

Для выполнения высококачественного перевода необходимы как интуиция, так и осознанные стратегии, но скорость и естественность процесса зависят от степени развития серии навыков: способность делать интуитивные ассоциации, применять осознанные стратегии, способность оценивать результаты [140, с. 106–107]. Исследователи (D. Gile, D. Kiraly, C. Wecksteen) предлагают с этой целью повышать сознательность студентов, заставляя их думать о принимаемых переводческих решениях, уметь объяснять свой выбор. Именно такие возможности и дает партнерская модель и открытое совместное действие педагога и обучающихся, когда студенты имеют реальную возможность влиять на ход занятия своими репликами, мнениями, суждениями. Не надо также забывать, что одна из целей образования – заставить думать и развивать критическое мышление, а это одно из свойств переводческой деятельности.

Таким образом, в рамках каждого учебного занятия проводились различные переводческие упражнения, представляющие три разных вида совместной деятельности и три различных модели взаимодействия (авторитарная, лидерская, партнерская). Каждое учебное занятие и выполняемые упражнения были объединены одной темой на межкультурную проблематику (посвященные как французской, так и русской культуре).

Поскольку наше определение МКК подразумевает определенные когнитивные, аффективные и поведенческие навыки, умения и качества личности, рассмотрим, каким образом данные компоненты формировались в ходе обучения.

Аффективные компоненты МКК были стимулированы благодаря взаимообмену в ходе открытого совместного действия педагога и обучающихся. Когнитивные компоненты были активизированы за счет поиска фоновых знаний и взаимообменов на занятиях в рамках партнерской модели взаимодействия. Поведенческие компоненты были активизированы посредством

использования проблемных методов обучения, а также взаимодополнительности трех моделей совместной деятельности, поскольку каждая из моделей позволяет получить разный образовательный результат (авторитарная – формирование ЗУНов, лидерская – решение проблемы, партнерская – создание личностных смыслов и взаимообогащение в диалоге).

2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию межкультурной коммуникативной компетенции студентов

При оценивании уровня сформированности МКК мы основывались на нашем понимании МКК как способности осуществлять эффективное межкультурное общение посредством определенных когнитивных, аффективных и поведенческих навыков и характеристик, а также на принципах педагогики совместной деятельности, в частности партнерской модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся. Согласно данным положениям, для нас важным было не просто усвоение определенных знаний и умений, а развитие определенных характеристик личности, личностное приращение обучающихся, их умение самостоятельно создавать свои знания и личностные смыслы. Поэтому мы отказались от использования контрольной группы студентов, т.к. в такой группе не было бы такой организации совместной деятельности, и сравнивать ее с экспериментальной было бы некорректно. Поэтому, на наш взгляд, используемый нами тест по А. Е. Fantini, в котором студентам предлагается самостоятельно оценить свои умения и характеристики, является достаточно надежным инструментом оценивания.

Также для качественной оценки динамики МКК обучающихся были использованы рефлексивные письменные работы, где студентам было предложено поразмышлять о своем восприятии данного курса, переживаниях, сомнениях, полученных знаниях и опыте. В конце курса студенты написали творческие письменные работы, в которых им было необходимо проанализировать и оценить их опыт работы в ходе данного обучения. Сочинения

писались в свободной форме, студенты могли выразить все свои эмоции и впечатления, но также было необходимо отразить ответы на следующие вопросы: 1. Что нового вы вынесли для себя из данного учебного курса? 2. Как поменялось ваше отношение к французской культуре? 3. Усилился ли ваш интерес к французской культуре?

Итоговое тестирование по А. Е. Fantini продемонстрировало существенную положительную динамику прироста всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов, что свидетельствует об эффективности разработанного и организованного нами процесса обучения. Динамика изменения компонентов МКК представлена в таблице 5.

Таблица 5 – Количество обучающихся с разными уровнями сформированности МКК на констатирующем и итоговом этапах ОЭР (в %)

Уровни	Параметры							
	осведомленность (awareness)		отношения (attitude)		навыки (skills)		знания (knowledge)	
	до	после	до	после	до	после	до	после
1 низкий	6	0	0	0	3	1	3	0
2 средний	33	25	63	18	38	32	62	28
3 высокий	61	75	37	82	59	67	35	72

Мы посчитали коэффициенты прироста по высокому уровню (уровень 3) для каждого из четырех параметров. Для параметра «навыки» коэффициент прироста составил – 1.14, для «осведомленности» – 1,23, для «знаний» – 2.06, для «отношений» – 2.22. Коэффициенты прироста представлены на рисунке 2.

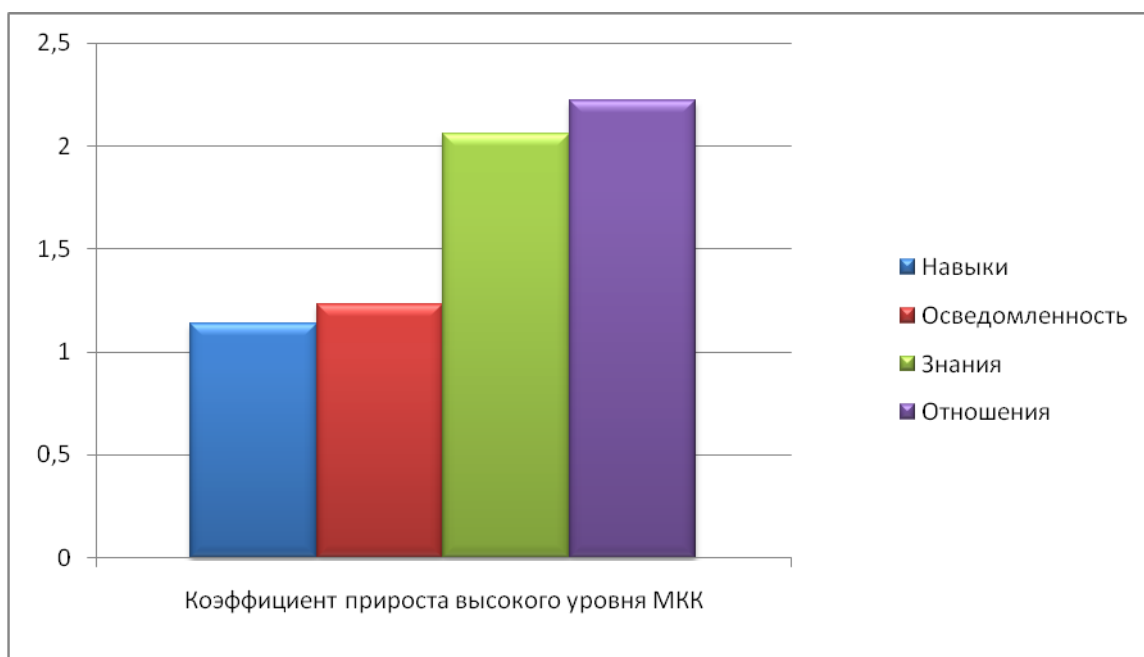


Рисунок 2 – Коэффициент прироста количества обучающихся с высоким уровнем владения МКК

Рассмотрим динамику изменений различных параметров МКК на констатирующем и итоговом этапах эксперимента.

Наименьший коэффициент прироста был получен по параметру «навыки» (низкий уровень составил 3% на констатирующем этапе, и 1 % на итоговом, средний уровень снизился с 38% до 32%, высокий вырос с 59% до 67%). Это может объясняться двумя причинами: во-первых, данный параметр находился на хорошем уровне еще на констатирующем этапе эксперимента, а, во-вторых, наш эксперимент имел свои ограничения, т.к. навыки сложно сформировать посредством учебных занятий по переводу.

По параметру «осведомленность», который находился на хорошем уровне на констатирующем этапе, видим, что обучающихся с низким уровнем не стало, также уменьшилось число студентов со средним уровнем (с 33% до 25%), и возросло число обучающихся с высоким уровнем (с 61% до 75%). Мы уже упоминали важность данного параметра, который помогает формированию остальных компонентов (знаний, навыков, мотивации), но и усиливается по мере развития последних. Осведомленность – нечто большее, чем просто знания, это

осознанное понимание того, что наши взгляды и ценности культурно обусловлены, это более глубокое понимание межкультурных явлений, ситуаций, это понимание людей и самого себя в различных ситуациях межкультурного общения. Поэтому рост данного параметра является для нас важным показателем в формировании МКК.

По параметру «знания» была получена заметная положительная динамика: число обучающихся с низким уровнем снизилось с 3% до 0, со средним – с 62% до 28%, с высоким уровнем – возросло с 35% до 72%. Полагаем, что поиск студентами фоновых знаний для подготовки к занятиям, сделал весомый вклад в развитии данного параметра. Кроме того, для нас важно и то, что студенты в данном случае получали не готовые знания из учебника или от преподавателя, а учились самостоятельно искать их, усваивать, делились ими со своими одногруппниками на занятиях. В ходе этих обменов также происходило взаимообогащение, порождение личностных смыслов.

Максимальный коэффициент прироста был получен по параметру «отношения». Число обучающихся с низким уровнем составило 0% как на констатирующем, так и на итоговом этапе, зато число обучающихся со средним уровнем снизилось с 63% до 18%, а с высоким – возросло с 37% до 82%.

Относительно низкие результаты в плане мотивации, полученные нами на констатирующем этапе эксперимента, вызвали особую обеспокоенность, т.к. более всего сдерживали формирование МКК студентов, а также могли привести к регрессу остальных компонентов. Значительный рост мотивации студентов, полученный нами в ходе экспериментального обучения, воспринимается нами как несомненно положительный результат, который подтверждается также нижеприведенным анализом сочинений студентов. Параметр «отношения», который находился на довольно низком уровне на констатирующем этапе ОЭР, получил наибольшую положительную динамику на итоговом этапе по результатам тестирования, а также анализа сочинений студентов.

Помимо тестирования, по завершении экспериментального обучения студенты написали **письменные работы**, в которых рассказали о своих впечатлениях от пройденного курса (примеры работ даны в приложении Б).

Сочинения были написаны студентами на французском языке. В нашей работе речь идет именно о межкультурной *коммуникативной* компетенции, т.е. способности к эффективному межкультурному общению на иностранном языке. В некоторых случаях мы сознательно упустили из рассмотрения иностранный язык (например, в тестировании по А. Е. Fantini), в некоторых иностранных язык использовался как инструмент (переводческие упражнения). В данном задании мы посчитали нужным задействовать иностранный язык, чтобы студенты продемонстрировали владение письменной речью на французском языке. При проверке сочинений важными были языковое оформление высказывания, логика, ход размышления и глубина осмысления проблемы, саморефлексия.

В ответе на первый вопрос (Что нового вы вынесли для себя из данного учебного курса?) все обучающиеся были единодушны во мнении, что они получили очень много новой информации и задумались о многих вещах, о которых раньше не думали. В качестве примеров в основном перечислялись интересные факты, которые они узнали из радиопередач. Некоторые отметили, что получили большой объем знаний во время поиска *ad hoc*. Напомним, что в экспериментальном обучении участвовали студенты, специализирующиеся на французском языке и культуре, изначально хорошо знакомые с историей, культурой и литературой Франции. Но до эксперимента занятия по переводу не являлись для них источником фоновых знаний. Как написала одна студентка: «Я думала, что можно чему-то научиться, переводя. Оказалось, наоборот, надо учиться и искать информацию, чтобы хорошо перевести».

Поэтому данный результат воспринимается нами как значительный прогресс, ведь он говорит не только о самостоятельном усвоении студентами новых знаний, но и об изменениях в их восприятии переводческого процесса - основы их будущей профессиональной деятельности. Приведем некоторые примеры из сочинений: «Мне понравилось обсуждать передачи в группе.

Каждый привносил что-то свое, и в результате получалась очень целостная картина». «Когда кто-то называл интересные факты или информацию, о которых я не знала, это вызывало во мне зависть, заставляло лучше готовиться к занятиям». «Я чувствовала себя более уверенно в группе, мне было легче высказаться в ситуации, когда высказывались все». «Намного проще высказать свое мнение, когда понимаешь, что нет правильного ответа, поэтому нет никакого давления». «Я много нового узнала в ходе подготовки к занятиям [...], но рассуждения товарищей мне были еще более интересны, я многое узнала от них». «Было любопытно сравнить свое мнение с мнением других, поспорить, отстаивать свою позицию». Подобные высказывания подтверждают положения педагогики совместной деятельности, согласно которым смысл не может быть передан, а появляется в определенной ситуации, в ходе совместной деятельности.

Второй вопрос: Как поменялось ваше отношение к французской культуре?

Все студенты отметили определенные изменения в своем восприятии. Многие сообщили, что посмотрели на Францию «с неожиданной стороны», что некоторые факты оказались «шокирующими». В качестве переломных часто отмечались передачи «Каково состояние коррупции во Франции», «Следует ли работать в воскресенье», «Франция и ее колониальное прошлое». Во многих сочинениях говорилось о развенчании стереотипов (76% работ), приводились сравнения французской и русской культур (58% работ).

Тон двух сочинений был довольно пессимистичным: студенты констатировали, что их «романтическое» представление о Франции было немного развеяно. Одна студентка поняла, что ее «романтическое представление о Франции не соответствует действительности». В качестве примеров, разрушающих стереотипы, приводились конкретные радиопередачи, показывающие, что и коррупция есть, и социальная напряженность, и межрелигиозные конфликты, и французская молодежь хочет эмигрировать, и даже музыка «устаревшая». «Мне досадно, что Франция потеряла влияние в бывших французских колониях в Африке, и власть там фактически узурпировали китайцы».

Как заканчивалось сочинение, «может быть, Франция действительно стала страной-музеем, «старой тетушкой», которая не соответствует современности, как было сказано в одной из передач». Еще: «если объективно посмотреть на ситуацию, то Франция действительно не является одной из ведущих мировых держав. Двести лет назад – да, сейчас нет». «Если послушать многих приглашенных в передаче, то несмотря на их критику и скептицизм к своей стране, они ее любят и верят в нее, и это чувствуется. Соответственно, ты заражаешься этим интересом. Главное – не достижения страны, а то, как ты к ней относишься. У нас, по-моему, многие не любят свою страну. Французы в этом плане дают хороший пример: надо любить родину несмотря не на что».

Наконец, на третий вопрос (Усилился ли ваш интерес к французской культуре?) были получены исключительно положительные ответы. Студенты отметили, в частности, то, что знакомые темы (кухня, мода и др.), которые они проходили на других дисциплинах, раскрылись с неожиданной стороны, а некоторые темы, которые ранее не изучались, стали открытием.

«Когда нужно было прослушать передачу про моду, я расстроилась, т.к. эта тема уже надоела, ее несколько раз проходили на лексике, но вся передача была интересной: обсуждались такие вещи, которых в учебниках не встретишь». В двух сочинениях студенты отметили, что зашли на сайт французского радио RFI в интернете и нашли там для себя другие интересные передачи из серии «Дебаты дня». В другом сочинении студентка написала, что вся группа часто обсуждала передачи и вне учебных занятий.

Выше уже была отмечена значительная динамика роста мотивации в тестировании по А. Е. Fantini, здесь же полученные данные еще раз подтвердились. По всей видимости, на мотивацию студентов повлияла неожиданная подача привычных тем (проблемная, дебатная), возможность групповой дискуссии, что обеспечивало открытость совместного действия педагога и обучающихся.

Сочинения были также проанализированы нами с точки зрения умений письменной иноязычной речи (по Е. Н. Солововой, Н. Д. Гальсковой). Было выявлено следующее:

- Соответствие заданной теме (коммуникативная задача выполнена);
- Основная мысль раскрыта и обозначена (количество передаваемых фактов и аргументов; объем текста)
- Языковая корректность (грамотное оформление речи, соответствие стилистическим нормам, грамматическая корректность, вариативность используемых единиц и лексических структур)
- Высокая степень самостоятельности.

Обобщая результаты *анализа сочинений*, мы посчитали важным отметить следующую динамику, обнаруженную нами в работах студентов:

учебные результаты: работа с дополнительными источниками информации, проведение сопоставительного анализа культур (Россия и Франция), отказ от этноцентризма, готовность к диалогу культур, самостоятельное и осознанное усвоение знаний, самостоятельное осмысление полученной информации (комментирование, сопоставление, обобщение, за и против, сходства и различия);

личностные результаты: привлечение собственного опыта, порождение новых смыслов, развенчание стереотипов, расширении кругозора, рост психологического комфорта на занятии и уверенности в себе, рост мотивации, развитие сопереживания, эмпатии, развитие индивидуальности.

Подводя итоги экспериментальной работы, можно констатировать, что полученные результаты проведенного эксперимента по формированию МКК обучающихся, сопоставленные с констатирующим этапом, позволяют утверждать об эффективности проведенной нами работы и подтверждают правильность выдвинутой гипотезы.

Выводы по второй главе

Во второй главе были рассмотрены основные педагогические условия формирования МКК на учебных занятиях по устному переводу, описана организация опытно-экспериментальной работы, представлены ее результаты. На основе анализа научной литературы были определены основные идеи опытно-экспериментальной работы, а также педагогические условия формирования МКК:

1. Положения педагогики совместной деятельности были реализованы за счет использования учебных заданий (переводческих упражнений) разных типов, каждое из которых соответствовало определенной модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся (авторитарная, лидерская, партнерская).

2. Использовались продуктивные методы формирования МКК, а также методы, обеспечивающие определенную самостоятельность обучающихся (эвристические, креативные и проблемные). Продуктивность в данном случае означала успешную для всех участников организацию совместной деятельности с учетом особенностей каждой модели организации совместной деятельности (авторитарной, лидерской и партнерской).

3. Приобретение учащимися фоновых знаний при формировании МКК и обучении переводу было реализовано в ходе нашего экспериментального обучения в виде самостоятельной работы обучающихся, которые искали информацию по теме переводимых материалов и обсуждали ее на занятиях.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы проводился на основе программы по устному переводу с использованием аутентичных материалов межкультурной направленности с учетом вышеназванных педагогических условий. Мы полагали, что взаимодополнительность трех моделей совместной деятельности, в том числе в рамках одного занятия является эффективным способом формирования МКК, т.к. позволяет участникам совместной деятельности (преподавателю и студентам) выполнять абсолютно разные функции. При этом партнерская модель взаимодействия (открытое

совместное действие педагога и обучающихся) была наиболее продуктивной в данном контексте, поскольку позволила прийти к смыслопорождению, личностному росту и пониманию себя (через понимание другого) – всё то, что необходимо при формировании МКК.

Можно утверждать, что реализация вышеназванных педагогических условий в рамках позволили сформировать выделенные нами компоненты МКК (аффективный, когнитивный, поведенческий), о чем свидетельствуют положительные результаты, полученные на констатирующем и итоговом этапах эксперимента. Аффективные компоненты МКК (мотивация, интерес) были стимулированы благодаря взаимообмену в ходе открытого совместного действия педагога и обучающихся. Данный компонент МКК получил наибольшую положительную динамику на итоговом этапе по результатам тестирования, а также анализа сочинений студентов.

Когнитивные компоненты (знания, самосознание, осведомленность) были активизированы за счет поиска фоновых знаний и взаимообменов на занятиях в рамках партнерской модели взаимодействия. Причем студенты в данном случае получали не готовые знания из учебника или от преподавателя, а учились самостоятельно искать их, усваивать, делились ими с другими обучающимися на занятиях.

Поведенческие компоненты (навыки) были активизированы использованием активных методов обучения, а также взаимодополнительности трех моделей совместной деятельности, каждая из которых позволяет получить разный образовательный результат (авторитарная – формирование ЗУНов, лидерская – решение проблемы, партнерская – создание личностных смыслов и взаимообогащение в диалоге).

Таким образом, рост уровня сформированности МКК, а также очевидное личностное приращение обучающихся, отмеченное нами при анализе рефлексивных сочинений вполне убедительно свидетельствуют об эффективности разработанных нами условий и способов обучения устному переводу на основе педагогики совместной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основные теоретические и практические результаты диссертационного исследования можно представить следующим образом:

1. Рассмотрены основные компоненты и свойства межкультурной коммуникативной компетенции как способности осуществлять эффективное межкультурное общение посредством когнитивных, аффективных и поведенческих (деятельностных) навыков, умений и качеств личности. Основные свойства МКК: это постоянно развивающаяся, комплексная компетенция, которая обновляется и актуализируется на основе опыта индивида, в том числе опыта совместной деятельности с педагогом и другими обучающимися.

2. Выявлено, что многофакторность и контекстуальность МКК не позволяет разработать универсальную учебную программу, подходящую для всех, однако можно конкретизировать условия и способы формирования МКК с учетом особенностей конкретной сферы обучения и вида образовательной практики. При оценивании МКК необходимо учитывать не количественные, а качественные изменения, личностный рост обучающихся. Актуальным контекстом формирования МКК с учетом ее свойств и важности образовательной коммуникации для развития обучающихся является концепция педагогики совместной деятельности педагога и обучающихся.

3. Разработана и апробирована типология учебных заданий по обучению переводу с опорой на модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся: выделены репродуктивные, конструктивные и творческие переводческие упражнения, каждое из которых было охарактеризовано в логике применяемой модели организации совместной деятельности педагога и обучающихся (авторитарной, лидерской, партнерской). Показано, что формированию различных компонентов МКК способствует взаимодополнительность трех моделей совместной деятельности в рамках одного учебного занятия, поскольку каждая из моделей позволяет получить разный образовательный результат (авторитарная – формирование ЗУНов, лидерская – решение проблемы, партнерская – создание личностных смыслов и

взаимообогащение в диалоге). При этом партнерская модель взаимодействия (открытое совместное действие) является эталонной, поскольку позволяет прийти к смыслопорождению, личностному развитию и пониманию себя и другого.

4. Доказана необходимость приобретения и обсуждения учащимися фоновых социокультурных знаний как основы образовательной коммуникации при построении открытого совместного действия педагога и обучающихся. Поиск фоновых знаний был мотивирован вовлечением обучающихся в личностный диалог, рефлексию, партнерскую модель взаимодействия, а в процессе взаимообмена на занятиях происходили актуализация и расширение личностного опыта, взаимообогащение, смыслопорождение. Кроме того, фоновые знания способствовали формированию когнитивного компонента МКК и осуществлению качественного перевода.

5. Определены и охарактеризованы уровни сформированности МКК (низкий, средний, высокий) будущих переводчиков, а также экспериментально апробирована диагностика уровней сформированности МКК как синтез качественных и количественных методов (тестирование и анализ сочинений), что может лечь в основу аналитико-диагностической деятельности при формировании МКК. Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила выявить эффективность разработанных педагогических условий формирования МКК, что подтверждено положительной динамикой изменений всех параметров МКК на констатирующем и итоговом этапах экспериментальной работы, а также анализом рефлексивных сочинений студентов, показавшим как учебные, так и личностные результаты. Полученные результаты свидетельствуют о значимости проведенного нами исследования в аспекте обоснования педагогических условий организации и проведения учебных занятий лингвистического цикла по формированию МКК.

Перспективы исследования. Данное исследование не исчерпывает все возможные аспекты рассматриваемой проблемы. Предметом дальнейшего изучения может стать уточнение ключевых компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, взаимосвязи между ними, а также разработка новых методов оценивания различных компонентов МКК.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.05.01 Перевод и переводоведение (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2016 г. № 1290 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2016. – Доступ из локальной сети Науч. б–ки Том. гос. ун–та.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 7 авг. 2014 г. № 940 // КонсультантПлюс : справ. правовая система. – Версия Проф. – Электрон. дан. – М., 2014. – Доступ из локальной сети Науч. б–ки Том. гос. ун–та.
3. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Алексеева И. С. Профессиональный тренинг переводчика: учеб. пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С.Алексеева. – СПб. : СОЮЗ, 2008. – 288 с.
5. Базылев В. Н. Дидактика перевода: учеб. пособие / В.Н.Базылев. – М.: Флинта: Наука, 2013. – 224 с.
6. Белая Е. Н. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие / Е.Н.Белая. – М.: ФОРУМ, 2011. – 208 с.
7. Борытко Н. М. Методология и методы психолого–педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 320 с.
8. Быстрой Е. Б. Межкультурно–ориентированная среда обучения и условия формирования межкультурной педагогической компетентности // Вестн.

Челябин. гос. ун-та. Образование и здравоохранение. – 2013. – Вып. 1, № 26 (317).– С. 138–143.

9. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М.: Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

10. Волкова Е. В. Экспериментальная оценка динамики межкультурной коммуникативной компетенции у студентов технического университета // Вестн. Казан. технолог. ун-та / Казан. нац. исслед. технолог. ун-т. – 2013. – Т. 16, №22. – С. 77–380.

11. Волкова Е. В. Структура межкультурной коммуникативной компетенции в исследованиях зарубежных и отечественных ученых/ Е.В.Волкова, Ю.Н.Зиятдинова // Образование и саморазвитие / Казан. (Приволжский) федер. ун-т. –2010. – Т. 6, №22. – С. 84–90.

12. Гавриленко Н. Н. Обучение переводу в сфере профессиональной коммуникации: монография /Н.Н.Гавриленко. – М.: РУДН, 2008. – 175 с.

13. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 5-е изд., стеротип. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

14. Гарбовский Н. К. Курс устного перевода. Французский язык ↔ русский язык: учеб. пособие / Н.К.Гарбовский, О.И.Костикова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006. – 304 с.

15. Гез Н. И. История зарубежной методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.И.Гез, Г.М.Фролова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

16. Головлева Е. Л. Основы межкультурной коммуникации: учебное пособие / Е.Л. Головлева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2008. – 224 с.

17. Григорьева Н. Н. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников: На материале изучения иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Н. Григорьева. – Казань, 2004. – 216 с.

18. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин; под ред. А. П. Садохина. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. – 352 с.
19. Дармилова С. В. Использование художественных фильмов в процессе формирования межкультурной и коммуникативной компетенции в вузе // Вестн. Адыгей. гос. ун–та. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2009. – Вып. 3. – С. 170–172.
20. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
21. Зинченко В. Г. Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 224 с.
22. Калачикова О. Н. Феномен личности в педагогической деятельности: незапланированные эффекты «личной заинтересованности» // Переход к открытому образовательному пространству: кол. монография / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2005. – Ч. 1: Феноменология образовательных инноваций. – С. 342–355.
23. Клеменцова Н. Н. Текст в формировании межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза // Актуальные проблемы лингвистики, педагогики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. – Калининград, 2016. – С. 47–55.
24. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
25. Корнетов Г. Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 268 с.
26. Коротких Ю. Ю. Формирование межкультурной компетенции старшеклассников на основе учебных лингвокультуроведческих материалов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Ю. Коротких. – Ижевск, 2010. – 227 с.

27. Красикова Т. И. Некоторые принципы формирования межкультурной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Вопросы региональной экономики / Технолог. ун-т (Королев). – 2010. – Т. 3, №3. – С. 91–95.
28. Куликова Л. В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме : монография / Л.В. Куликова. – Красноярск, 2006. – 392 с.
29. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие / Д. И. Латышина. – М.: Гардарики, 2005. – 603 с.
30. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
31. Леви-Стросс К. Структурная антропология / К. Леви-Стросс. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с.
32. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
33. Леонтович О. А. Теория межкультурной коммуникации в России: состояние и перспективы // Вестн. Рос. коммуникативной ассоциации. – Ростов н/Д, 2000. – Вып. 1: Теория коммуникации и прикладная коммуникация. – С. 63.
34. Леонтович О. А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие / О. А. Леонтович. – Волгоград: Перемена, 2003. – 399 с.
35. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: монография / О. А. Леонтович. – М. : Гнозис, 2005. – 352 с.
36. Литвинов А. В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М., 2004. – Вып. 28. – С. 51–57.
37. Логинова Е. А. Формирование ключевых компетенций у студентов в процессе самостоятельной работы (на примере иностранного языка) // Инновационное развитие современной науки. Сборник статей Международной

научно-практической конференции. Ч.9 / отв. ред. А.А. Сукиасян. –Уфа: РИЦ БашГУ. – 2014. – С. 220-223.

38. Логинова Е. А. Формирование коммуникативной компетенции студентов гуманитарных направлений в обучении немецкому языку на основе аутентичного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. – № 8-2 (50). – С. 103-105.

39. Лысенко В. В. Развитие межкультурной коммуникации студентов на основе англоязычных аутентичных материалов как способ формирования профессиональных качеств специалиста // Вісник СЕВНТУ / Севастоп.нац. техн. ун-т. –2012. –№127. – С. 91–96.

40. Любова Т. В. Реализация аксиологического подхода в процессе развития межкультурной компетенции студентов вуза: на примере изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В.Любова. – Казань, 2009. – 202 с.

41. Мацумото Д. Психология и культура / Д.Мацумото. – СПб.: Прайм–Евроснак, 2002. – 416 с.

42. Миньяр-Белоручев Р. К. Последовательный перевод. Теория и методы обучения / Р. К.Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1969. – 288 с.

43. Миньяр-Белоручев Р. К. Курс устного перевода. Французский язык / Р. К. Миньяр-Белоручев . – М.: Моск. лицей, 1999. – 144 с.

44. Мирам Г. Э. Профессиональный перевод: учеб. пособие / Г. Э.Мирам, А. М.Гон. – Киев : Эльга, Ника–центр, 2003. – 136 с.

45. Муратов А. Ю. Формирование межкультурной компетенции учащихся в процессе обучения английскому языку с использованием телекоммуникаций : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.Ю.Муратов. – Барнаул, 2005. – 213 с.

46. Никитина Л. А. Педагогическое наследие Г.Н. Прокументовой как ориентир для педагогической науки и практики / Л. А.Никитина, С. И. Поздеева // Научно–педагогическое обозрение = Pedagogical Review.–2015. –Вып. 4(10).– С. 7–14.

47. Назарчук А. В. Теория коммуникации в современной философии / А.В.Назарчук.– М.: Прогресс–Традиция, 2009. – 320 с.
48. Новикова Э. Ю. Дидактика устного перевода // Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты: кол.монография / под общ. ред. В.А. Митягиной. – М., 2012. – С. 88–160.
49. Обдалова О. А., Гураль С. К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. – Томск, 2012. № 4 (20). – С. 83-96.
50. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. М.А. Василика.– М.: Гардарики, 2003. – 615 с.
51. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.Л. Плужник. –Тюмень, 2003. –335 с.
52. Подласый И. П. Педагогика: учебник / И.П.Подласый. – 2–е изд., доп. – М.: Юрайт, 2011. – 574 с.
53. Поздеева С. И. Образовательное содержание совместной деятельности в начальной школе / С.И.Поздеева. – Томск: Дельтаплан, 2004. – 311 с.
54. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно–педагогическое обозрение = Pedagogical Review.–2016.– Вып. 3 (13). – С. 36–41.
55. Прозументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / под ред. Г.Н. Прозументовой. –Томск, 2002. – Кн. 5.– С. 4–16.
56. Прозументова Г. Н., Малкова И. Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании / Г.Н.Прозументова, И.Ю. Малкова // Сиб. психол. журн. – 2007. – № 26. –С. 170–174.

57. Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней / Д.Реале, Д.Антисери.. – СПб. :ОО ТК «Петрополис», 1997. – Т. 4: От романтизма до наших дней. – 880 с.
58. Руденко Н. С. Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции / Н. С. Руденко, К. Брайтон // Педагогическое образование в России. –2013. –№1. – С. 207–214.
59. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации // Общественные науки и современность. –2008. – № 3. – С. 156–166.
60. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. – Томск, 2014. –№ 1 (25). – С. 123–141.
61. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н.Соловова. – 2–е изд. – М.: Просвещение, 2003. – 239 с.
62. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного / А.В.Суперанская. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 368 с.
63. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: монография / П.В.Сысоев. – Тамбов: Изд–во Тамбов. гос. ун–та им. Г.Р.Державина, 2001. – 145 с.
64. Сысоев П. В. Основные положения коммуникативно–этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. – Томск, 2014. –№ 4(28). – С. 184–202.
65. Тен Ю. П. Культурология и межкультурная коммуникация: учебник / Ю.П. Тен. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 328 с.
66. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
67. Филонова В.В. Современные подходы к выделению критериев оценки и показателей уровня сформированности компонентов межкультурной

компетенции // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. –2013. –№3(119). – С. 64–67.

68. Философия культуры: Становление и развитие: учеб. пособие / под ред. М.С. Кагана[и др.]. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1995. – 312 с.

69. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.А.Фролова. – М., 2002. – 297 с.

70. Хроленко А. Т. Основы лингвокультурологии: учеб. пособие / А. Т. Хроленко; под ред. В.Д. Бондалетова. – М.: Флинта: Наука, 2009. –184 с.

71. Хуторской А. В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В.Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

72. Цеунов К. С. Формирование межкультурной компетенции будущих специалистов по связям с общественностью : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К.С.Цеунов. –Челябинск, 2013. –189 с.

73. Черняева И. В. Проблемы межкультурной коммуникации и методы измерения межкультурной коммуникативной компетенции студентов, участвующих в международных программах// Вестн. науки и творчества. – 2016. – № 1(1). – С. 122–134.

74. Черняк Н. В. Трудности оценки межкультурной компетенции учащихся посредством непрямых методов // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. –2013. –№ 2. – С. 219–223.

75. Черняк Н. В. Классификация моделей межкультурной компетенции // Альманах современной науки и образования. –Тамбов, 2015. –№ 2 (92). – С. 119–125.

76. Шеваршинова Е. И. Методика отбора медиатекстов для формирования межкультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку // Преподаватель XXI век. –2014. –Т. 1, вып. 1. – С. 41–46.

77. Школа совместной деятельности: Изменение содержания образования в развивающей школе / под ред. Г. Н. Прозументовой, Е. Н. Ковалевской. – Томск: UFO–press, 2001. – Кн. 3. –136 с.

78. Шулежкова С. Г. История лингвистических учений: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 408 с.
79. Baker M. Linguistics and the training of translators and interpreters // *Meaning in translation* /ed. B. Lewandowska-Tomaszczyk, M. Thelen. – Frankfurt am Main, 2010. – P. 427–436.
80. Barraja-Rohan A.–M. Teaching conversation for intercultural competence // *Striving for the third place: intercultural competence through language education* /ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P. 143–154.
81. Bartel–Radic A. La compétence interculturelle: état de l’art et perspectives // *Management international/International management*. – 2009. – Vol. 13, №4. – P. 11–26.
82. Bastos M. Le professeur interculturel. L’éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue / M.Bastos. – Paris : L’Harmattan, 2015. – 250 p.
83. Beacco J.–C. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Des mots aux discours /J.–C.Beacco. – Paris : Hachette livre , 2000. – 192 p.
84. Beamer L. Learning intercultural communication competence // *The journal of business communication*. – 1992. – Vol. 29, № 3. – P. 285–303.
85. Bennett J. A. Cultivating intercultural competence. A process perspective // *The SAGE handbook of intercultural competence* / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 121–140.
86. Bennett J. M. On becoming a global soul. A path to engagement during study abroad // *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education* / ed. V. Savicki. - Sterling, 2008. – P. 13–31.
87. Borghetti C. How to teach it? Proposal for a methodological model of intercultural competence // *Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations* /ed. A. Witte and T. Harden. – Bern, 2011. – P. 141–159.
88. Building cultural competence: innovative activities and models / ed. K. Berardo, D. Deardorff. – Sterling, 2012. – 400 p.

89. Burwitz–Melzer E. Teaching intercultural communicative competence through literature // *Developing intercultural competence in practice* /ed. M. Byram, A. Nichols, D. Steven. – Frankfurt Lodge, 2001. – P. 29–43.
90. Byram M. Intercultural competence in foreign languages. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education // *The SAGE handbook of intercultural competence* / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 321–332.
91. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1997. – 136 p.
92. Byram M. Teaching–and–learning Language–and–culture / M. Byram, C. Morgan. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 1994. – 219 p.
93. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. – Paris : Les Editions Didier, 2005. – 187 p.
94. Camilleri–Grima A. How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence / A. Camilleri–Grima. – Strasbourg : Council of Europe publishing, 2002. – 105 p.
95. Carr J. From “sympathetic” to “dialogic” imagination: cultural study in the foreign language classroom // *Striving for the third place: intercultural competence through language education* / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P. 103–112.
96. Clanet C. L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines / C. Clanet. – Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1993. – 236 p.
97. Compétence interculturelle pour le développement de la mobilité professionnelle: ICOPROMO /E.Glaser [et. al]. – Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe, 2007.– 62 p.
98. Coperias Aguilar M. J. Dealing with intercultural communicative competence in the foreign language classroom // *Intercultural language use and language learning*. – [S. l.], 2008. – P. 59–78.

99. Costa Afonso C. Intercultural competence: a major issue in foreign language training? // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations /ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P. 127–140.
100. Crozet C. Intercultural competence: from language policy to language education / C.Crozet, A. J.Liddicoat, J.Lo Bianco // Striving for the third place: intercultural competence through language education /ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne,1999. – P. 1–20.
101. Crozet C. Striving for the third place: consequences and implications / /C.Crozet, A. J.Liddicoat, J. Lo Bianco //Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P.181–187/
102. Crozet C. The challenge of intercultural language teaching: engaging with culture in the classroom /C.Crozet, A. J.Liddicoat // Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P. 113–125.
103. Cupach W. R. Identity management theory: communication competence in intercultural episodes and relationships / W. R.Cupach, T.T.Imahori; ed. L.R. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, 1993. – P. 113–131.
104. Cushner K. Intercultural competence in teacher education. Developing the intercultural competence of educators and their students / K. Cushner, J.Mahon // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. –Thousand Oaks, 2009. – P. 304–320.
105. De Carlo M. L’interculturel / M. De Carlo. – Paris : Clé international, 1998. – 128 p.
106. Deardorff D. K. Implementing intercultural competence assessment // The SAGE handbook of intercultural competence /ed.Darla K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 477–491.
107. Deardorff D. K. Intercultural competence in foreign language classrooms: a framework and implications for educators // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations /ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P. 37–54.

108. Deardorff D. K. Intercultural competence. A definition, model, and implications for education abroad // Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education /ed. V. Savicki. – Sterling, 2008. – P. 32–52.

109. Deardorff D. K. Synthesizing conceptualizations of intercultural competence // The SAGE handbook of intercultural competence /ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 264–269.

110. Déjean Le Féal K. Pédagogie raisonnée de la traduction / K. Déjean Le Féal. –Luxembourg : Office des publications officielles des communautés européennes, 1995 – 66 p.

111. Demorgon J. Pour le développement d'une compétence interculturelle en Europe: Quelles formations? Quelles sanctions qualifiantes? Première mise en perspective / J.Demorgon,O. Ludemann // Textes de travail OFAJ. –Paris, 1996.

112. Developing intercultural competence for international education faculty and staff [Electronic resource]AIEA conference. San Francisco, CA, USA, 20–23 february 2011 / facilitator J. M. Bennett. – The electronic version of the printing publication – URL: https://www.messiah.edu/download/downloads/id/923/Developing_Intercultural_Competence_for_International_Education_Faculty_and_Staff.pdf (access date: 20.12.2015).

113. Developing intercultural competence through education [La ressourceélectronique] / ed. J. Huber, C. Reynolds. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2014. – № 3. – 128 p. – La version électronique de la publication typographique. – URL: <https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> (la date de l'accès: 05.07.2017).

114. Durieux C. Fondement didactique de la traduction technique/ C.Durieux. – Paris : La maison du dictionnaire, 2010. – 220 p.

115. Facciol R. L'heure du test – tester la compétence en communication intrculturelle (CCI) / R.Facciol, R.Kjartansson // Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants /ed. par Lazar Ildiko. – Strasbourg, 2005. – P. 83–119.

116. Fäcke C. L'évaluation des compétences interculturelles // L'évaluation des compétences langagières. Un regard franco–allemand sur les défis et perspectives actuels / sous la direction de M. Watrelot, C. Polzin–Haumann. –Namur, 2015. – P. 179–200.

117. Fantini A. E. A central concern: developing intercultural competence [Electronic source] // SIT Occasional papers series / School for international training. – Brattleboro, 2000. – P. 25–42.– Electronic version of printed publication. –URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/62f6/19eb6caab02cf9a01cdc6f1256ade2e22f95.pdf#page=33> (access date: 10.10.2015).

118. Fantini A. E. Assessing intercultural competence. Issues and tools // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 456–476.

119. Fitzgerald H. What culture do we teach? // Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P. 127–142.

120. Georgiou M. Can one swallow make the summer? Teaching intercultural competence in an English writing course // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations /ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. –P. 161–176.

121. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2009.– 283 p.

122. Gile D. La traduction, la comprendre, l'apprendre / D. Gile. – Paris : Presses universitaires de France, 2005. – 278 p.

123. Gile D. Rôles d'interprètes // Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle. Colloque international / ed. L'Age de l'homme. – Lausanne, 2010. –P. 45–55.

124. Goetz–Stankiewicz M. Intercultural competence: a mirror for literature? Some thoughts on Vaclav Havel's *Unveiling/Vernissage* in two guises // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations /ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. –P. 439–447.

125. Gonçalves Matos A. Current readers and intercultural learning // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations /ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P.465–471.
126. Gouadec D. Profession traducteur / D. Gouadec. – Paris : La maison du dictionnaire, 2009. – 350 p.
127. Gouadec D. Translation as a profession / D. Gouadec. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2007.– 396 p.
128. Goullier F. Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios / F. Goullier. – Paris : Les Editions Didier, 2006.– 127 p.
129. Gregersen–Hermans J. How to design and assess an intercultural learning experience / J.Gregersen–Hermans, M. D.Pusch // Building cultural competence: innovative activities and models / ed. K. Berardo, D. Deardorff. – Sterling, 2012. – P. 23–41.
130. Grimm S. Empathy and recognition: two concepts of intercultural learning in literature teaching with Rafik Schami's fable *The sheep in wolf's clothing* // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. –P. 449–464.
131. Guilherme M. Critical Citizens for an Intercultural world. Foreign language education as cultural politics / M. Guilherme. – Buffalo : Multilingual Matters Ltd, 2002. – 311 p.
132. Guillen Diaz C. Quelle formation didactique des enseignants de langues–cultures étrangères pour la gestion de la dimension interculturelle? La conception d'un dispositif comme instrument de référence / D. C. Guillen, P. P.Castro // Approches plurielles et multimodales. Revue de didactologie des langues–cultures et de lexiculturologie. – Paris, 2009. – P. 77–91.
133. Hall E. T. The Silent language / E. T.Hall. – Garden City : Doubleday&Company, Inc., 1959. – 240 p.

134. Harden T. The perception of competence: a history of a peculiar development of concepts // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P. 75–87.

135. Huber–Kriegler M. Mirrors and windows. An intercultural communication textbook / M. Huber–Kriegler, I. Lázár, J. Strange. – Strasbourg : European Centre for Modern Languages : Council of Europe Publishing, 2003.– 110 p.

136. Jaeger K. Teaching intercultural competence to university students // Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe / ed. A. A. Jensen, K. Jaeger, A. Lorentsen. – Aalborg : Centre for Languages and Intercultural studies, 1995. – Vol. 2 : Adult learner. – P. 265–283.

137. Jensen Aarup A. Defining intercultural competence for the adult learner // Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe / ed. A. A. Jensen, K. Jaeger, A. Lorentsen. – Aalborg, 1995. – Vol. 2 : Adult learner. – P.29–41.

138. Johnen T. What can cross–cultural conversation transcript analysis contribute to the development of intercultural competence? // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. –P.341–357.

139. Kalina S. Consecutive – an outdated skill or a mode with a new profile? – Implications for teaching / S.Kalina, B.Ahrens // Les pratiques de l’interprétation et l’oralité dans la communication interculturelle. Colloque international. 2010 / ed. L’Age de l’homme. – Lausanne, 2010. – P. 143–158.

140. Kiraly D. Pathways to translation: Pedagogy and Process / D.Kiraly. – Kent : Kent State University Press,1995.– 175 p.

141. Koester J. Multiple perspectives of intercultural communication competence J. Koester, R. L. Wiseman, J. A. Sanders // Intercultural communication competence / ed. R. L. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, 1993. – P.3–15.

142. Lallement B. L’essentiel du CECR pour les langues. Le cadre européen commun de référence pour les langues / B. Lallement, N. Pierret. – Paris : Hachette, 2015. – 189 p.

143. Lambert R. Language and intercultural competence // Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P. 65–71.

144. Lavault E. Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire / E. Lavault. – Paris : Didier érudition, 1998. – 126 p.

145. Lazar I. Présentation de *Mirrors and windows*: un manuel de communication interculturelle // Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants / ed. I.Lazar.– Strasbourg, 2005. –P. 77–81.

146. Lederer M. Pratiques d'interprétation différentes – même processus de base? Le point sur la recherche // Les pratiques de l'interprétation et l'oralité dans la communication interculturelle. Colloque international / ed. L'Age de l'homme.– Lausanne, 2010. – P. 33–43.

147. Liddicoat A. J. Intercultural language teaching and learning / A. J.Liddicoat, A. Scarino. – Chichester : John Wiley&Sons, Ltd., 2013.– 208 p.

148. Lo Bianco J. A “syntax of peace”? // Striving for the third place: intercultural competence through language education / ed. J. Lo Bianco, A. J. Liddicoat, C. Crozet. – Melbourne, 1999. – P. 51–63.

149. Lorentsen A. Self-directed flexible learning for adults. A new learning environment for acquiring intercultural competence // Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe / ed. A. A. Jensen, K. Jaeger, A. Lorentsen. – Aalborg, 1995. – Vol. 2 : Adult learner. – P. 233–250.

150. Loth D. Le management interculturel / D. Loth. – Paris : L'Harmattan, 2006. – 134 p.

151. Lustig M. W. Methodological issues in the study of intercultural communication competence / M. W. Lustig, B. H. Spitzberg // Intercultural communication competence / ed. R. L. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, 1993. – P. 153–167.

152. Mançao Altay A. Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration. Perspectives théoriques et pratiques / Altay A.Mançao. – Paris : L'Harmattan, 2002.– 182 p.
153. Martin J. N. Intercultural communication competence: a review // Intercultural communication competence / ed. R. L. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, 1993. – P. 16–29.
154. Min–Sun K. Culture–based interactive constraints in explaining intercultural strategic competence / K. Min–Sun; ed. R. L. Wiseman, J. Koester. – Newbury Park, 1993. – P. 132– 150.
155. Müller B.–D. An intercultural theory of teaching German as a foreign language // Intercultural competence. A new challenge for language teachers and trainers in Europe / ed. A. A. Jensen, K. Jaeger, A. Lorentsen. – Aalborg, 1995. – Vol.2 : Adult learner. – P. 59–76.
156. My Canal [La ressource électronique]. – Les données électroniques. – [S. l.], 2018. –URL: <http://www.canalplus.fr/> (la date de l'accès: 10.02.2016).
157. Ogay T. De la compétence à la dynamique interculturelle: des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique / T.Ogay. – Bern: Peter Lang SA, 2000.– 330 p.
158. Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignements des langues / L.Aleksandrowicz–Pedich [et. al.] // Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. Strasbourg / ed. par Lazar Ildiko. [S. L.], 2005. –P. 9–44.
159. Paige M. R. Intercultural competence in international education administration. Cultural mentoring / M. R. Paige, M. L. Goode // The SAGE handbook of intercultural competence /ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 333–349.
160. Pungier M.–F. Interroger les conditions théoriques et pratiques du développement des compétences interculturelles dans une mobilité Japon–France. Le cas du «Séminaire de la langue française et culture francophone» // Démarches portfolios en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action / dir.M. Molinié. – Cergy–Pontoise, 2011. – P. 79–109.

161. Pusch M. D. Reflection, reciprocity, responsibility, and committed relativism. *Intercultural development through international service-learning* /M. D. Pusch, M.Merrill // *Developing intercultural competence and transformation. Theory, research, and application in international education* / ed. V. Savicki. – Sterling, 2008. – P. 297–321.
162. Pusch M. D. The interculturally competent global leader // *The SAGE handbook of intercultural competence* / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 66–84.
163. Radio française internationale (RFI) [La ressource électronique]. – Les données électroniques. – [S. l.], 2018. – URL: <http://www.rfi.fr>. (la date de l'accès: 10.02.2016).
164. Reading between the signs: intercultural communication for sign language interpreters / A. Mindess [et. al.]. – Yarmouth : Intercultural Press, a Nicholas Brealy Publishing company, 1999. – 259 p.
165. Reid E. Techniques developing intercultural communicative competence in English language lessons // *Procedia – social and behavioral sciences*. – 2015. – Vol. 186. – P. 939–943.
166. Risager K. Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm / K. Risager. – Buffalo : Multilingual Matters Ltd, 2007. – 270 p.
167. Roberts C. Language Learners as Ethnographers / C. Roberts. – Buffalo : Multilingual Matters Ltd, 2001. – 266 p.
168. Rosen E. Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues / E. Rosen, C. Reinhardt. – Paris : Clé international, 2010. – 144 p.
169. Seelye N. H. Teaching culture: strategies for intercultural communication / N. H. Seelye. – Lincolnwood : National textbook company, 1997. – 336 p.
170. Seleskovitch D. Pédagogie raisonnée de l'interprétation. Didier Erudition / D. Seleskovitch, M. Lederer. – [S. l.] :Office des publications officielles des Communautés européennes, 2002. – 388 p.

171. Sercu L. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An international investigation / L. Sercu. – Clevedon : Multilingual Matters Ltd, 2005. – 232 p.
172. Sercu L. La dimension interculturelle dans la vision pédagogique en langue étrangère. Analyse comparative des conceptions professionnelles des enseignants d'anglais, de français et d'allemand // Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle / sous la direction de G. Zarate. – Paris, 2001. – P. 169–180.
173. Simons J., Krols Y. Measuring intercultural competence / J. Simons, Y. Krols // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P. 225–238.
174. Skopinskaja L. Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères: une évaluation d'un point de vue interculturel // Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants. Strasbourg / ed. L. Ildiko; du Conseil de l'Europe. – [S. L.], 2005. – P. 44–75.
175. Spencer–Oatey H., Franklin P. Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication / H. Spencer–Oatey, P. Franklin. – Houndsmills, 2009. – 367 p.
176. Spitzberg B. D. Conceptualizing intercultural competence / B. D. Spitzberg, G. Shangnon // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 2–52.
177. Spitzberg B. H. A model of intercultural communication competence // Intercultural communication: a reader. – 2000. – Vol. 9. – P. 379–391.
178. Stier J. Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence // Journal of intercultural communication. – 2006. – Is. 11. – P. 1–11.
179. Storti C. Intercultural competence in human resources. Passing it on. Intercultural competence in the training area competence // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 272–286.
180. Trimble J. E. The real cost of intercultural incompetence / J. E. Trimble, P. B. Pedersen, E. S. Rodela // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 492–503.

181. TV5MONDE [La ressource électronique].– Les données électroniques. – [S. l., s. a.]. – URL: <http://www.tv5monde.com/> (la date de l'accès: 10.02.2016).

182. Van de Vijver F. J. R. Methodological issues in researching intercultural competence / F. J. R. Van de Vijver, K. Leung // The SAGE handbook of intercultural competence / ed. D. K. Deardorff. – Thousand Oaks, 2009. – P. 404–418.

183. Weber U. S. Adding another colour to the rainbow: an attempt at imparting German cultural competence in a South African university context U. S. Weber, R. Domingo // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P.177–191.

184. Wecksteen C. Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction // Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université / et. réunies par M. Ballard. – Arras, 2009. – P. 65–89.

185. Witte A. On the teachability and learnability of intercultural competence: developing facets of the “inter” // Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations / ed. A. Witte, T. Harden. – Bern, 2011. – P. 89–107.

186. Yassine S. Intercultural competence in EFL textbooks // Making the most of intercultural education / ed. H. Layne, V. Trémion, F. Dervin. – Newcastle upon Tyne, 2015. – P. 59–77.

Приложение А

Тест по А. Fantini

ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ**Уровень 1. Я понимаю:**

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| - различия между языками и культурами | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - мои негативные реакции на эти различия (страх, отвращение, превосходство) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - как контекст влияет на /меняет мое взаимодействие с другими | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - как меня воспринимают представители других культур | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Уровень 2. Я понимаю:

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| - что мои предпочтения и привычки культурно обусловлены | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - реакции на мою социальную идентичность (раса, пол, социальный класс, возраст и т.д.) внутри моей культуры | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - реакции на мою социальную идентичность (раса, пол, социальный класс, возраст и т.д.) со стороны представителей других культур | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - внутрикультурные различия (раса, пол, социальный класс, возраст, сексуальная ориентация и т.д.) внутри моей собственной культуры | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - внутрикультурные различия (раса, пол, социальный класс, возраст, сексуальная ориентация и т.д.) со стороны представителей других культур | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Уровень 3. Я понимаю:

- | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|
| - что мои ценности влияют на мой подход к проблемам и их решениям | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - отношение ко мне иностранцев, отражающее их культурные ценности | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - как мои ценности и поведение проявляются в определенных контекстах | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- различные культурные и языковые стили и как они влияют на контекст

0 1 2 3 4 5

ОТНОШЕНИЯ

Уровень 1. Я демонстрирую готовность

- взаимодействовать с представителями других культур (не избегаю их)

0 1 2 3 4 5

- учиться новому у представителей других культур

0 1 2 3 4 5

- при общении с иностранцами веду себя так, как считается «уместным»

в их культуре

0 1 2 3 4 5

- справляться с эмоциями и разочарованием, вызванным общением с

представителями других культур

0 1 2 3 4 5

Уровень 2. Я демонстрирую готовность

- адаптировать свое поведение при общении с различными представителями

других культур и в различных контекстах

0 1 2 3 4 5

- проявлять интерес к различным аспектам чужой культуры

0 1 2 3 4 5

- адаптировать мое поведение в соответствии с тем, что я узнал(а) о

чужой культуре (язык, невербальное поведение)

0 1 2 3 4 5

- размышлять о последствиях моих решений и поведения на представителей

иностранных культур

0 1 2 3 4 5

Уровень 3. Я демонстрирую готовность

- общаться с иностранцами и пытаться понять различия в их поведении,

ценностях

0 1 2 3 4 5

- взаимодействовать с иностранцами различными способами,

отличающимися от привычных мне

0 1 2 3 4 5

- оценить этические последствия моего поведения

0 1 2 3 4 5

НАВЫКИ**Уровень 1.**

- Я проявляю гибкость при общении с представителями других культур
0 1 2 3 4 5
- Я стараюсь не обидеть иностранцев своим поведением,
манерой одеваться и т.д. 0 1 2 3 4 5
- Я способен сравнить свою культуру с иностранной 0 1 2 3 4 5
- Я использую стратегии, которые помогают адаптации и уменьшают
культурный стресс при общении с представителями других культур 0 1 2 3 4 5
- Я стараюсь изучать иностранный язык и культуру 0 1 2 3 4 5

Уровень 2.

- Я использую разнообразные стратегии при общении с
представителями других культур 0 1 2 3 4 5
- Я способен эффективно взаимодействовать с иностранцами
в различных ситуациях 0 1 2 3 4 5
- Я знаком (а) с социополитическими факторами, которые сформировали
мою культуру и иностранную 0 1 2 3 4 5
- Я использую различные стратегии для изучения иностранного языка и культуры
0 1 2 3 4 5

Уровень 3.

- Я использую различные культурные схемы, чтобы оптимизировать
взаимодействие с представителями других культур 0 1 2 3 4 5
- Я эффективно взаимодействую с представителями различных культур,
учитывая их возраст, пол, социальный статус и т.д. 0 1 2 3 4 5
- Я использую свои знания об иностранной культуре, чтобы оптимизировать
мое взаимодействие с представителями других культур 0 1 2 3 4 5
- Я слежу за своим поведением и за тем, как оно влияет на мою учебу,

на общение с представителями другой культуры 0 1 2 3 4 5

ЗНАНИЯ

Уровень 1.

- Я могу процитировать базовое определение культуры и ее компоненты 0 1 2 3 4 5
- Я могу сравнить аспекты иностранного языка и культуры со своими 0 1 2 3 4 5
- Я знаю основные нормы и табу иностранной культуры 0 1 2 3 4 5
- Я знаю признаки культурного стресса и могу преодолеть их 0 1 2 3 4 5
- Я знаю методы, позволяющие оптимизировать мое изучение иностранного языка и культуры 0 1 2 3 4 5

Уровень 2.

- Я могу сформулировать хотя бы одно академическое определение культуры и описать сложности культурных систем, используя научные термины и понятия 0 1 2 3 4 5
- Я могу описать и объяснить мое поведение и поведение иностранцев в различных сферах (например, социальное взаимодействие, отношение ко времени, пространству) 0 1 2 3 4 5
- Я знаю общую историю и некоторые геополитические факторы, которые сформировали мою культуру и иностранную 0 1 2 3 4 5
- Я могу описать хотя бы одну модель кросс-культурной адаптации и стратегии адаптации при погружении в иностранную культуру и по возвращении домой 0 1 2 3 4 5

Уровень 3

- Я могу процитировать различные публикации на тему культуры 0 1 2 3 4 5
- Я могу описать и объяснить поведение, свойственное представителям

другой культуры	0	1	2	3	4	5
- Я могу сравнить сферы моих профессиональных интересов в моей культуре и в иностранной	0	1	2	3	4	5
- Я могу описать несколько моделей кросс-культурной адаптации	0	1	2	3	4	5

Приложение Б

Примеры сочинений студентов

Студент 1

1. Pendant le semestre j'ai beaucoup appris grâce à mes camarades de groupe, je me sentais plus sûre entre eux, c'était facile pour moi de m'exprimer quand tout le monde s'exprimait. Bien que j'ai beaucoup découvert en faisant mes devoirs, en cherchant des informations, les idées de mes amis étaient intéressantes pour moi, j'ai aussi appris de nouvelles choses avec eux.

La France n'est pas pareille à ce que je pensais à propos d'elle. La France a l'image positive. Mais j'ai compris que de nos jours la France est un peu stagnante, elle «n'aime» pas accepter les étrangers et, en même temps, ne permet pas à sa propre population, surtout aux jeunes, de se développer. Il y a un problème de modernité en France, une tendance rétro, une image de vieille tante. Les stéréotypes sur la France sont nombreux, je ne vais pas les citer tous mais je suis contente de me débarrasser d'une bonne partie d'eux.

2. Je ne connaissais pas beaucoup de choses. Ce qui m'a frappé c'est l'émission sur la musique française; la musique française qui était populaire il y a quelques années, a perdu maintenant sa popularité. C'est sûr. Pourtant il y a quelques styles qui sont assez bien exportables mais ils ne sont pas nombreux. Tout le monde préfère écouter la musique en anglais, c'est pourquoi les chanteurs français essaient de s'adapter à cette tendance.

Où encore ce qui m'a surpris: je ne soutiens pas la fermeture des magasins dimanche partout parce que la nécessité peut paraître en tout le moment et en tout le cas. Et aller emprunter quelque chose chez un voisin pour moi est inacceptable.

3. Sans doute la culture française est devenue encore plus passionnante pour moi. Je voudrais même continuer à écouter des émissions au cours du semestre suivant, c'est un devoir prenant mais enrichissant.

Перевод

1. Во время семестра я много узнала от своих одногруппников, я чувствовала себя более уверенно в группе, мне было легче высказаться в ситуации, когда высказывались все. Хотя я много нового открыла в ходе подготовки к занятиям, когда искала дополнительную информацию, но рассуждения товарищей мне были еще более интересны, я многое узнала от них.

Франция оказалась непохожа на мое представление о ней. У Франции положительный образ. Но я поняла, что сегодня страна находится в небольшом застое, она не «любит» принимать иностранцев, и, в то же время, не позволяет развиваться своему собственному населению, особенно молодежи. Во Франции есть проблема современности, тенденция к регрессии, образ старой тетушки. Стереотипов о Франции много, я не буду их перечислять, но я рада что избавилась от многих из них.

2. Я не знала многих вещей. Меня поразила передача о французской музыке; музыка, которая была популярна несколько лет назад, потеряла свои позиции. Это точно. Есть некоторые музыкальные стили, которые хорошо экспортируются, но их немного. Сейчас все предпочитают музыку на английском, поэтому французские певцы тоже стараются меняться.

И что еще меня задело: я против закрытия магазинов в воскресенье, потому что в любой момент может возникнуть необходимость что-то купить. А занимать у соседей для меня неприемлемо.

3. Безусловно французская культура стала более занимательной для меня. Я бы хотела в следующем семестре слушать другие радиопередачи. Работа над ними довольно тяжелая, но дает много нового.

Студент 2

J'ai appris beaucoup. Certaines choses ont été même une révélation. Je ne peux pas citer tout, mais à titre d'exemple: la corruption en France, la jeunesse française qui veut s'expatrier, la réputation de la France qui change.

La France a une réputation solide qui est liée à son passé, son histoire, ses valeurs, sa culture, géographie, territoire – tout ça explique son rayonnement international. Donc ça accroît la responsabilité de la France, parce qu'elle doit être à la hauteur. Mais la culture française doit s'arrêter d'imposer ses valeurs dans le monde et ses anciennes colonies africaines. Il faut refuser de défendre l'exception culturelle. Il faut accepter l'idée que toutes les civilisations sont égales - les russes, les français, les américains; personne n'est supérieur et indispensable au monde.

Peut-être la partie la plus intéressante s'est la discussion en groupe. Je ne trouve pas qu'il y a des cours qui permettent de discuter librement, d'exprimer son opinion ouvertement. Enfin il est facile de s'exprimer quand on sait bien qu'il n'y a pas de réponse correcte donc pas de pression.

Il est difficile de discuter à propos de plusieurs questions parce que la mentalité des gens en France et celle des Russes diffère; ce qui est acceptable pour nous est impossible pour eux. Les gens russes peuvent travailler n'importe quel jour, s'il est nécessaire. Au contraire, les Français apprécient beaucoup leur confort et respectent leurs droits. Je ne comprends pas toujours l'attitude des français mais je l'accepte.

J'étais obligée de changer mon avis sur quelques questions culturelles ce qui est parfois difficile.

C'est curieux d'étudier la langue et la culture pendant des années et apprendre autant de nouvelles choses. J'ai toujours aimé la langue française même à l'école et je suis surprise par le fait qu'on ne cesse jamais d'apprendre. Avec chaque émission radio mon intérêt augmentait. Je suis attirée par l'approche qui n'est pas banale, ça me passionne fortement.

Перевод

Я многое узнала. Некоторые вещи даже стали откровением. Я всё не перечислю, но в качестве примера: состояние коррупции во Франции, французская молодежь, которая мечтает эмигрировать, меняющийся образ Франции.

Франция имеет серьезную репутацию благодаря своему прошлому, своей истории, ценностям, культуре, географии, территории – все это объясняет ее имидж на международной арене. При этом ответственность Франции усиливается, т.к. она должна быть на высоте.

Французская культура должна перестать навязывать свои ценности в мире и в своих бывших колониях. Надо отказаться от идеи культурного превосходства. Надо принять идею,

что все народы равны – русские, французы, американцы... никто не является лучшим, незаменимым.

Наверное, самым интересным для меня было обсуждение в группе. По-моему, у нас нет предметов, на которых можно свободно что-то обсудить, выразить свое мнение. Намного проще высказаться, когда понимаешь, что нет правильного ответа, поэтому нет никакого давления.

Мне сложно рассуждать на многие темы, т.к. менталитет в России и Франции разный, и то, что приемлемо для нас, невозможно для них. Например, русские могут работать в любой день недели, если нужно. Наоборот, французы ценят свой комфорт и свои права. Я не всегда понимаю отношение французов к определенным проблемам, но я это принимаю.

Мне пришлось поменять свое мнение по некоторым культурным вопросам, хотя это и сложно.

Любопытно изучать язык и культуру столько лет и после этого узнать столько нового. Я всегда любила французский язык еще в школе и меня поражает то, что я до сих пор не перестаю открывать новое. С каждой радиопередачей мне становилось интереснее. Мне нравится нестандартный подход, для меня все это очень увлекательно.