

УДК 378

Формирование профессиональной межкультурной стратегической компетентности студентов неязыковых вузов

Кузнецов А.Н.

*Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования,*

Головинское шоссе, 8, Москва, 125212, Russia

e-mail: andremos@inbox.ru

Аннотация

Проблема профессиональной межкультурной стратегической компетентности студентов неязыковых вузов (ПМСКСНВ) исследуется в контексте актуальных требований рынка труда в условиях его интернационализации. В этой связи требуется пересмотр соответствующих аспектов содержания и технологии высшего неязыкового образования с учетом парадигмы компетентностного подхода, реалий российского и зарубежного образования, внедрения новых дидактических технологий (в т. ч. скрипирования и скафолдинга), а также результатов предыдущих российских и международных исследований в этой области. Автор подробно рассматривает компоненты ПМСКСНВ и основные методы, средства и условия ее формирования; особое внимание уделяется стратегии формирования, учебно-методическому комплексу, мультимедийным инструментам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, профессиональная коммуникация, скрипирование, скафолдинг, технические вузы

Введение

Основной целью программы обучения иностранным языкам в вузе является овладение студентами стратегиями естественной коммуникации. Это достигается вовлечением студентов в коммуникацию не только на занятиях, но и во внеаудиторной работе с использованием таких средств как блог, форум, чат и т.д. Благодаря этому студент вовлечён в большое количество коммуникативных заданий не только во время аудиторных занятий, но и вне университета. Был проведен анализ ряда УМК, в результате которого обнаружено, что в программе присутствуют явления и ситуации, которые могут быть неправильно восприняты студентами, а успешность и эффективность межкультурного взаимодействия предопределяется не только знанием языка. Владение языком – лишь первое условие, необходимое для общения. Помимо языка необходимо знать и культуру народа, его традиции, ценности, понять его мировоззрение и мировосприятие, суметь посмотреть на мир его глазами. Как отмечал А.А. Леонтьев, «чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности» [1].

Невозможность успешной межкультурной коммуникации без знания особенностей культуры признана в настоящее время очевидным фактом. Следовательно, возникает необходимость разработать специальный

дидактический компонент – межкультурный – в профессионально-ориентированном иноязычном образовании студентов, направленный на развитие их межкультурной компетенции с использованием имеющихся средств и их возможностей с целью повышения мотивированности студентов к учебной деятельности по иностранному языку.

Проектирование межкультурного компонента предполагает конкретизацию его содержательных границ, в связи с чем были выявлены междисциплинарные атрибутивные признаки базового понятия «межкультурная коммуникация»: взаимодействие (философия), поведение людей, ценностные установки, стереотипы (социология), обмен представлениями, настроениями, чувствами (психология), языковые особенности, способы общения (лингвистика). Следовательно, формирование межкультурной компетенции студента предполагает ориентацию на языковые особенности, позволяющие осуществлять общение, подразумевающее обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами, с учетом менталитета, ценностных установок и стереотипов, проявляющихся в поведении представителей другой культуры для успешного межкультурного взаимодействия.

Концептуальные положения и ход исследования

Структурно-содержательная модель межкультурного компонента профессионально-ориентированного иноязычного образования студентов неязыковых специальностей раскрывается в четырех подструктурах:

социологическая составляющая: понимание личностью влияния культуры на поведение ее представителей; превращение данных знаний в эффективное практическое взаимодействие с теми, кто отличается от нее;

психологическая составляющая: осознание различия представителей инокультур (стереотипы, менталитет); обогащение личности в результате осознания ценностей другой культуры; умение успешно приспособиться и адаптироваться к определенным культурным условиям;

лингвистическая составляющая: знание и применение языковых особенностей и механизмов, позволяющих осуществлять успешное межкультурное профессиональное общение;

методическая составляющая: совокупность педагогических средств, реализующих цели, содержание и методы формирования межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку.

Структура межкультурной компетентности студентов неязыковых специальностей включает в себя следующие компоненты:

когнитивный – совокупность знаний профессиональной лексики, терминологии и особенностей поведения в общении с представителями другой культуры;

мотивационный – мотивационная направленность на межнациональную коммуникацию, профессиональный интерес; потребность в признании и самоактуализации;

ценностный – высшие ценности, отражающие ценности межкультурной коммуникации: толерантность, равноправие традиций, этика, уважение и терпимость к «индивидуальности» культур;

деятельностный – умения оперировать имеющимися знаниями в условиях реальной коммуникации с представителями изучаемой культуры.

Отбор содержания межкультурного компонента осуществляется на основе коммуникативно-ориентированного, а также компаративистского (кросс-культурного) подхода к отбору содержания подготовки по дисциплине «Иностранный язык», предполагающего ориентацию на овладение языком как средством общения в реальных жизненных ситуациях, актуальных для студентов. На основе содержания обучения иностранному языку для профессиональных целей, интегрирующего такие дидактические единицы, как языковые и лингвострановедческие знания, языковые навыки и речевые умения, сферы и ситуации профессионального общения, тематика и содержание учебных материалов, формирование дискурсивной компетенции студентов.

В целях формирования межкультурной компетенции, следует целенаправленно отбирать материал содержания подготовки, потенциально обнаруживающий межкультурный компонент, в соответствии с реальными коммуникативными потребностями и сферой интересов адресата. Это означает необходимость выявления ряда культурных переменных, релевантных для сферы общения конкретной группы обучаемых, на которые следует

ориентироваться при отборе тематики дидактических материалов, а также отбирать и компоновать материал с точки зрения преимущества фоновых знаний, формируемых в процессе работы над ним.

Учебный материал структурируется относительно типичных ситуаций общения: знакомство, ежедневные ситуации общения и др. – в их сравнительно-сопоставительном анализе относительно типов культур. Так, например, в сфере международного бизнеса культурные переменные варьируются от страны к стране, но все же существуют общие закономерности их проявления. Они обнаруживают себя в таких аспектах культурного бытия человека, как сфера бытового и профессионального межличностного взаимодействия: профессиональная подготовка и профессиональная деятельность; социальные, потребности; ценностные ориентации, связанные с культурным складом общества; этические нормы и понятия [2]. Учет сфер, в которых проявляются культурные переменные, релевантные для работы на международном рынке, помогает включать в содержание обучения будущих специалистов этой сферы деятельности тематику, отражающую ситуации реального межкультурного взаимодействия, в которых обнаруживается межкультурный компонент.

В практике современной подготовки к профессиональной коммуникации основное внимание уделяется именно предметным знаниями, в то время как причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной операционной или стратегической подготовки,

а также неумении планировать и организовывать свою деятельность. Аспекты профессиональной подготовки, связанные с анализом ситуации, планированием и организацией собственной деятельности, часто специально не выделяются в качестве самостоятельных учебных задач, в силу чего указанные знания и умения складываются стихийно [3, с. 64]. Таким образом, фактически отсутствует организованное формирование профессиональной стратегической компетентности студентов, особенно в области межкультурного взаимодействия, являющегося контекстом профессиональной деятельности данной категории специалистов.

Понятие «стратегия» включено в инструментарий лингвистики, социолингвистики и лингводидактики относительно недавно и определяется по-разному в зависимости от целей и парадигмы исследования. Общепринятое и часто цитируемое в лингводидактике определение стратегии принадлежит С. Фаерху и Дж. Касперу, для которых стратегия – осознанный план решения проблемы, достижения определенной коммуникативной цели общения [4, с. 87].

Л. Бахман понимает стратегическую компетентность как «ментальную способность реализовывать лингвистическую компетентность в определенном коммуникативном контексте» [7, с. 84]. Операционный инструментарий стратегической компетентности, по Л. Бахману, составляют процессы оценивания, планирования и исполнения. Ориентируясь на поставленную коммуникативную цель, участник коммуникации должен оценить свой уровень

лингвистической компетентности, а также уровень собеседника; выстроить стратегическую линию коммуникации таким образом, чтобы получить желаемый результат и, наконец, реализовать коммуникативное намерение на психофизиологическом уровне. Особенностью понимания стратегической компетентности Л. Бахманом является то, что он привязывает коммуникацию и лингвистическую компетентность к определенному контексту. Он рассматривает стратегическую компетентность не только как часть коммуникативной компетентности, а также как общую когнитивную способность индивида, состоящую из набора метакогнитивных процессов, или стратегий, которые управляют и регулируют процесс реализации лингвистической компетентности и другие когнитивные процессы [5, с. 70]. Важно заметить, что в контексте педагогики стратегия есть «алгоритм планирования действий, основанный на разбиении цели на подцели в поиске путей их достижения» [6, с. 124].

Таким образом, стратегическая компетентность, являясь одной из метакомпетентностей (надпрофессиональных компетентностей), представляет собой интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения стратегических задач. Профессиональная стратегическая компетентность, в свою очередь, - интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения профессиональных стратегических задач.

В соответствии с особенностями профессиональной деятельности выпускников, представляющей собой профессиональную межъязыковую, межличностную и межкультурную коммуникацию в определенной предметной сфере, мы считаем оправданным на регулятивном (внутридеятельностном) уровне подразделять профессиональную стратегическую компетентность на:

- социально-стратегическую профессиональную компетентность, лежащую в основе осуществления технологий эффективного профессионально-делового общения;

- лингвостратегическую профессиональную компетентность (знания и умения, позволяющие выбирать стратегии осуществления переводческих действий) [7, с. 55].

Целесообразным представляется выделить такой аспект профессиональной стратегической компетентности как профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, которая представляет собой интегративное качество личности, включающее знания, умения и навыки, необходимые для решения профессиональных стратегических задач в области межкультурного взаимодействия.

В рамках высшего профессионального образования выпускник является специалистом, компетентным не только в своей узкопредметной сфере, но и в сфере межкультурного взаимодействия, т.е. способен полноценно осуществлять профессиональную деятельность в межкультурном контексте и осуществлять

профессиональный перевод. Среди основных стратегических задач можно выделить следующие

- умение осуществлять постановку и решение задач, обусловленных коммуникативными потребностями;
- умения понимать чужие и порождать собственные программы речевого поведения, адекватные целям, сферам, ситуациям профессионального общения;
- владение алгоритмами профессионально речевого поведения в типичных ситуациях языкового общения;
- умения поиска и применения информации для решения переводческих проблем;
- умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения, используя перифраз, синонимическую замену, речевые опоры, невербальные средства и т.п.

Для подготовки студентов к решению профессиональных стратегических задач необходимо создать определенные педагогические условия, способствующие формированию профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Последнее подразумевает освоение иной (второй) культуры на разных уровнях. Для начала следует рассмотреть основополагающий процесс вхождения индивидуума в культуру – социализацию. В самом широком понимании социализация – это процесс усвоения человеком определённой системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного

члена общества [8]. По мнению Д. Мацумото, термин «социализация» относится к самому процессу и механизмам, с помощью которых люди обучаются правилам поведения в обществе, т.е. к тому, что говорится, кому, когда и в каком контексте. Социализация – формирование личности в социуме, в соответствии с ожиданиями/запросами общества: это подразумевает усвоение людьми паттернов, системы ценностей, норм, система отношений какого-либо общества и пр. [9, с. 65].

Исходя из анализа иноязычной и, в частности, переводческой деятельности [9], можно выделить три уровня профессионально обусловленной социализации: энкультурационный, аккультурационный, инкультурационный.

Энкультурация – процесс вхождения в первую культуру (напр. российская система профессионального взаимодействия). Приставка EN- (греч.) - «среди», «внутри», «содержащий в себе», указывает на движение в какое-либо место, внутрь или на пребывание в каком-либо месте, внутри, в пределах.

Понятие энкультурации наиболее глубоко изучено в трудах американского антрополога М. Херсковица и является ключевым в его построениях целостной культурно-антропологической концепции. Энкультурация - вхождение индивида в конкретную форму культуры. Основное содержание энкультурации состоит в усвоении особенностей мышления и действий, моделей поведения, составляющих культуру. Именно в процессе вхождения в культуру проявляются механизмы воспроизводства этнокультурных общностей [11].

Аккультурация – процесс ознакомления с иной, неродной культурой. Приставка AD- (лат.) - «к», «по направлению», указывает на действие, направленное к чему-либо, приближение; придаёт словам значения: добавления, присоединения, близости, соотнесённости с чем-либо. Взаимодействие с иной культурой происходит на уровне узнавания, т.е. индивид информируется и приобщается на когнитивном уровне к национально-специфическим чертам неродной культуры.

Исследованием процессов аккультурации стали заниматься в начале XX в. американские культурные антропологи Р. Редфилд, Р. Линтон и М. Херсковиц [12, с. 149-152]. На первом этапе они рассматривали аккультурацию как результат длительного контакта групп, представляющих разные культуры, который выражался в изменении исходных культурных моделей в обеих группах (в зависимости от удельного веса взаимодействующих групп). Постепенно исследователи отошли от понимания аккультурации только как группового феномена и стали рассматривать ее на уровне психологии индивида. Согласно новым представлениям, процесс аккультурации трактовался как изменение ценностных ориентации, ролевого поведения, социальных установок индивида. В настоящее время термин «аккультурация» используется для обозначения процесса и результата взаимного влияния разных культур, при котором все или часть представителей одной культуры (реципиенты) перенимают нормы, ценности и традиции другой (культуры-донора).

Инкультурация – процесс освоения иной, неродной культуры. Приставка IN- (лат.) - «внутри», «входящий»/«вливающийся» - указывает на действие, направленное внутрь чего-либо, или на нахождение в чём-либо, внутри чего-либо. В данном случае освоение иной культуры рассматривается на уровне применения, т.е. когда индивид может эффективно функционировать в обществе с иной культурой. Это и процесс, и результат вхождения в иную культуру.

Инкультурация - это постепенная выработка человеком навыков, манер, норм поведения, которые характерны для определенного типа культуры, для определенного исторического периода. Это длительное и постепенное освоение человеком способов, норм, практических рекомендаций в повседневной жизни.

При энкультурации, аккультурации и инкультурации происходит процесс вхождения индивида в культуру. Отличны же они, во-первых, по типу культуры – родная при энкультурации и чужая при аккультурации и инкультурации; во-вторых, по степени вхождения в культуру – на уровне ознакомления при аккультурации, либо на уровне применения при инкультурации.

С учетом стоящей перед нами задачи формализации подготовки исходя из требований компетентностного подхода, нам необходимо рассмотреть переход уровней социализации в уровни профессиональной межкультурной стратегической компетентности, которую требуется сформировать.

Соотнося вышеописанные уровни социализации индивида в процессе учебного (квазипрофессионального) [13] межкультурного взаимодействия с понятием профессиональной межкультурной стратегической компетентности, становится возможным выделить коррелирующие уровни внутри данной компетентности, которые необходимо сформировать в зависимости от требуемого уровня социализации:

Таблица 1

<i>Уровни социализации</i>	<i>Уровни профессиональной межкультурной стратегической компетентности</i>
энкультурационный	интракультурный
аккультурационный	кросскультурный
инкультурационный	инкорпоракультурный

Интракультурный уровень профессиональной межкультурной стратегической компетентности (лат. приставка *intra-* придает словам значение *внутри* или *внутрь*) показывает уровень владения первой культурой. Кросскультурный уровень профессиональной межкультурной стратегической компетентности говорит о способности к изучению, анализу, сопоставлению и сравнению родной и чужой культур с целью выявления сходств и различий, на чем, в свою очередь, будет основываться выбор стратегии взаимодействия.

Инкорпоракультурный уровень профессиональной межкультурной стратегической компетентности (in — в и corpus — тело, единое целое) описывает степень вхождения и освоения индивидом чужой культуры для полноценного функционирования в качестве члена данного сообщества.

При реализации программ среди основных целей вуза следует выделить формирование кросскультурного и инкорпоракультурного уровней профессиональной межкультурной стратегической компетентности специалиста. Очевидно, что для достижения требуемого уровня сформированности профессиональной межкультурной стратегической компетентности вузом должны быть созданы соответствующие педагогические условия. Заметим, что формирование интракультурного уровня профессиональной межкультурной стратегической компетентности должно осуществляться в рамках самостоятельной работы студента по заданию преподавателя: знакомство с публикациями по этике российского профессионального сообщества, беседы с потенциальными работодателями, ознакомительные практики и т.п. Таким образом, формирование интракультурного уровня профессиональной межкультурной стратегической компетентности происходит имплицитно, а кросскультурного и инкорпоракультурного уровней — апикально. На данный момент одним из наиболее успешных примеров достижения поставленных целей является совместное обучение – квазиинкультурация в условиях вузовского обучения. Такое обучение обеспечивает плавный, постепенный переход между уровнями

профессиональной межкультурной стратегической компетентности. Как правило, оно, как и профессиональная межкультурная стратегическая компетентность, имеет трехуровневую систему.

Первый уровень – энкультурационный, на котором происходит формирование интракультурного уровня культурологической компетентности – освоение своей культуры, вхождение в профессиональную культуру.

Второй уровень – аккультурационный, характеризующийся формированием кросскультурного уровня культурологической компетентности – знакомство с другой (иной) культурой. Как правило, это происходит и на занятиях, и в рамках внеаудиторной работы в процессе общения студентов их разных стран.

Третий уровень – инкультурационный, способствующий формированию инкорпоракультурного уровня культурологической компетентности. Наилучшие результаты, как правило, достигаются в результате международной мобильности.

Включение межкультурного компонента в курс иностранного языка имеет ряд преимуществ:

язык и культура изучаются во взаимодействии, без которого они не существуют;

навыки межкультурного общения развиваются постепенно, от простого к сложному, и в постоянной практике;

изучение слов-реалий, связанных с разнообразными факторами действительности, а также новых лексических единиц, отсутствующих в родном языке, заполняет информационные лакуны, расширяет кругозор, способствует познавательной активности;

сравнение языковых средств выражения понятий сопоставляемых культур дает возможность выявить то общее, что присуще разнородным культурам, и специфическое, характерное для носителей определенной культуры;

включение межкультурного компонента позволяет восполнить пробелы общекультурного образования студентов, так как существующий общекультурный уровень студентов очень часто вызывает тревогу: зачастую узок кругозор, невысока культура поведения, общения, мышления и речи. Многие студенты слабо владеют не только иностранным, но и русским языком, не умеют грамотно сформулировать свои мысли, работать с литературой, также порой слабо развита потребность в самообразовании;

введение межкультурного компонента повышает мотивацию студентов в изучении языка [14].

В качестве требований к мотивирующему потенциалу межкультурного компонента рассматриваются следующие:

формирование представления о важности межкультурного компонента;

снижение интенсивности культурного шока;

формирование умения правильной интерпретации поведения собеседника на основе знаний норм и ценностей его культуры (социальный и профессиональный контекст);

формирование основ уверенного поведения в языковой среде через создание учебных ситуаций успеха.

Немаловажным элементом интеркультурной и инкорпоракультурной подготовки является формирование готовности к межкультурному взаимодействию и интеграции в общество принимающей страны (страны мобильности), характеризующееся иными культурными паттернами.

Критерием сформированности стратегической компетентности является владение стратегией. Формирование профессиональной межкультурной стратегической компетентности (ПМСК) по сути является выработкой у студента/специалиста-выпускника стратегии продуктивного (успешного) межкультурного взаимодействия. Критерием сформированности ПМСК является владение данной стратегией, являющейся сложным многоэтапным процессом, рассматриваемым на макро- и микро- уровнях; под макроуровнем понимается уровень всего взаимодействия, а на микроуровне рассматриваются отдельные операции.

В этом контексте рассматриваем ситуации, когда неуспешность профессионального межкультурного взаимодействия (ПМкВ) связана с недостаточным уровнем сформированности ПМСК. При этом принимается, что конкретно-профессиональная составляющая профессиональной

компетентности методически разработана и практически реализована на должном уровне и не препятствует эффективности ПМкВ.

Для реализации целей исследования крайне важно ввести определения основных базовых терминов. Под «стратегией» понимается общий план действий, инвариантный к конкретной цели (носит универсальный характер). «Микростратегия» представляет собой контекстный набор приемов, план и содержание действий (этапы и приемы) для достижения конкретной цели. «Прием» - элементарная единица конкретной стратегии (шаг).

Стратегия ПМкВ изоморфна стратегии как таковой и включает ряд этапов, предложенных в диссертационном исследовании Т.А. Вельдяевой¹.

Этап 1. Постановка целей и задач ПМкВ: достижение профессиональных целей и выполнение профессиональных задач при условии соблюдения (неущемления) исходного уровня личной и культурной идентичности обеих сторон. Учитывая, что межкультурный аспект коммуникации является инвариантным, а профессиональный – вариативным, речь должна идти о достижении двух целей: (а) имплицитной инвариантной (неущемления исходного уровня личной и культурной идентичности обеих сторон ПМкВ) и (б) апикальной вариативной (конкретно профессиональной) цели.

После постановки цели ПМкВ возникает первая дифференциация (разветвление по схеме): если студент/выпускник знает как достичь цели, происходит переход на пятый этап («Имплементация»); если способ

¹ Исследование проводится в настоящее на базе АПКИППРО, НИТУ «МИСиС», РУДН и МГАУ

достижения цели неизвестен, тогда целесообразно прохождение по всему алгоритму.

Этап 2. Аналитический этап, который включает в себя следующие операции (микростратегии):

(а) подготовка - сбор информации, выявление особенностей второй культуры (по культурным измерениям как наиболее оптимальным и доступным источникам);

(б) прогнозирование возможных недопониманий и конфликтов между представителями первой и второй культуры – кросскультурный анализ родной и второй культур на предмет несовпадений исходя из конкретной цели, а также разработка системы предупредительно-предписывающих рекомендаций, где главное – то, как вести себя НЕ следует; при этом принимается, что жесткое следование предписаниям приводит к утрате личной и профессиональной идентичности: необходимо не подчиняться (копировать, подражать), а модифицировать поведение исходя из системы запретов, т.е. рекомендуется не ущемлять и уважать;

(в) планирование на уровне действий, т.е. создание микростратегии.

На этом этапе вводится вторая дифференциация (разветвление в схеме): Если студент/выпускник способен найти готовую микростратегию во внутреннем или внешнем ресурсе (в личном опыте или в доступном источнике), сразу осуществляется переход к четвертому этапу. Если готового решения нет, происходит переход на следующий этап.

Этап 3. Анализ (на основе ранее сформированной у данного индивида социально-профессиональной компетентности) альтернативных приемов из существующего перечня (например, выбор формы приветствия в зависимости от типа культуры по Хофштеде, исходя из списка рекомендаций, сформированного на втором этапе (пункт б)).

Этап 4. Выбор приемов и разработка на их основе модели микростратегии ПМкВ, включающей конкретные приемы достижения цели, обеспечения эффективности решения; фактически осуществляется создание поэлементной оптимальной модели как фрагмента конкретной третьей культуры.

Этап 5. Уровень имплементации микростратегии ПМкВ.

Этап 6. Оценка эффективности (успешности и продуктивности) выбранной микростратегии и выявление необходимости обращения к альтернативам. Если цель достигнута, происходит выход из ПМкВ; в противном случае происходит возврат ко второму этапу.

Аналитический этап соответствует теоретической части курса по формированию ПМСК, на котором происходит осознание различия культур и сообщаются культурные измерения, по которым возможен анализ культур с применением профессионально-прагматического подхода. Целью данного этапа является актуализация интракультурного уровня ПМСК (владение родной культурой) и формирование кросскультурного уровня ПМСК (анализ и сопоставление двух культур).

Теоретико-практическая часть курса по формированию ПМСК заключается в развитии навыков прогнозирования проблемных межкультурных ситуаций между представителями двух конкретных культур и нахождение продуктивных микростратегий по их преодолению.

Уровень имплементации фактически является реализацией модели конкретной «третьей культуры»² посредством применения продуктивных микростратегий межкультурного взаимодействия. В учебных условиях это выражается в моделировании ситуаций профессиональной деятельности, т.е. в квазипрофессиональной деятельности. Инкорпоракультурный уровень подразумевает вхождение в иную культуру (вторую или третью), полноценное функционирование в качестве члена данного профессионального [микро]сообщества.

Алгоритм целесообразно сделать циклом: в итоге реализации алгоритма происходит приобретение некоего межкультурного знания, т.е. результаты конкретного ПМкВ влияют на качество анализа приемов. На этапе выбора привлекается уже имеющийся межкультурный опыт; при этом важен даже опыт взаимодействия с другими культурами, отличными от той, с которой выстраивается конкретное взаимодействие). В связи с тем, что у большинства учащихся имеется «положительный» (не критический) межкультурный опыт,

² Под термином «третья культура» понимается модель взаимодействия, при котором выполняется условие неущемления исходных личных и культурных идентичностей обеих сторон коммуникации.

высока вероятность неверного выбора, являющегося результатом ошибочного прогнозирования затруднений.

Практические результаты исследования

В результате применения данного алгоритма мы получаем три продукта: образовательный, межкультурный и профессиональный; первый – овладение стратегией; второй – приращение культурного опыта; третий - достижение конкретной профессиональной цели, т.е. формирование пропрофессионального опыта.

Для повышения качества профессионального межкультурного взаимодействия нами был создан стратегический коммуникативный скрипт (сценарий) [15, 16]. Помимо скрипта, разработанный комплект включает следующие структурно-содержательные элементы:

- методические указания по выбору стратегии профессионального межкультурного взаимодействия – в зависимости от исходной (первой, родной) культуры и культуры-цели (второй, неродной);
- кросс-культурную информацию по специфике профессионального коммуникативного поведения представителей «частотных» культур;
- подборку речевых образцов, соотнесенных с целью и задачами каждого этапа осуществления коммуникативного акта (таблица 2) [17].

Таблица 2

Коммуникативные стратегии и их вербализация (фрагмент)

<i>Communication Strategies</i>	<i>Examples, sentence openers, prompts, hints.</i>
<u>Sharing/comparing information</u>	
Exchanging ideas, experiences/pooling resources, stating opinions.	
If you wish to make suggestions / initiate activities or exchange some information.	<i>I think it might be good idea to start with... It seems to me that we could elaborate our positions first and then react on each other's ideas.</i> <i>Due to time constraints I would like to set a time-line for our collaboration.</i> <i>I suppose we might (could) do a literature search first.</i>
Presenting arguments	
If you wish to justify your opinion with sources	<i>I would suggest we consider the problem of... Considering (...) we may note that ... regarding the desire for clarity...</i> <i>I cannot say much about that, but what I know for sure.... Both theory and experience show.... Data prove....To support my idea I would like to refer to...</i>
Elaborating	
If you wish to extend your opinion or argument and give	<i>Regarding our difference of opinions.</i> <i>There are several possible explanations for this</i>

further emphasis

result.

*These data must be interpreted with caution
because*

*A possible explanation for some of these results
may be the lack of adequate*

Seeking opinions, suggesting

If you wish to give and receive
support

*I look forward to hearing your feedback. We
have not reached consensus concerning these
aspects: ...hope to hear from you soon.*

*Haven't heard from you for a while. What are
your views on this?*

I would like to receive your feedback on...

Posing questions

To ask questions in order to
clarify details of statements

*Could you please provide more information
about...? Could you please help me to find a
literature source that you posted*

Discussion/Debating

Counteracting

If you wish to state that you
have a different perspective

*Well, you have a point there, but.... I see what
you mean, but...*

*I'm afraid I can't agree with you on that,
because...*

Critiquing

If you wish to provide a critical
assessment of the readings or

The key problem with this explanation is that
One question that needs to be asked, however, is

collaborative partner' *whetherA serious weakness with this*
contributions *argument, however, is that*

Disagreeing

If you wish to object to a statement *This is not convincing, because.... I find it hard to believe, because... I doubt if it is possible...because.*

One of the limitations with this explanation is that it does not explain why... However, such explanations tend to overlook the fact that.....

Re-stating an argument

If you wish to restate a position, advancing literature or other forms of data to illustrate a point of view *To support my idea I would like to refer to...Although extensive research has been carried out on X, no single study exists which adequately covers The research to date has tended to focus on X rather than Y.*

Posing challenging questions

If you wish to ask questions in order to arrive at an agreement *Why don't we run through these points once more...Do you agree with me that there is no reliable evidence that*

Эксперимент проводился в Университете Вагенингена (Нидерланды) с голландскими и китайскими студентами и в Киевском сельскохозяйственном университете (Украина); применение разработанного скрипта показало его сравнительно высокую эффективность.

Говоря о подходах к отбору культурологического материала, отметим предпринятый нами переход от номенклатурно-мидиократического подхода к лакунарно-компенсационному. Основой первого является усредненность и генерализация единиц содержания (например, ключевые топонимы; основные единицы политической, экономической и культурной концептосфер носителей изучаемого языка и пр.). Второй подразумевает включение в содержание курса только того материала, который нов, социально и дискурсивно необычен, парадоксален для российского студента (элементы профессиональной культуры, поведенческие стратегии и пр.).

В курс подготовки должны быть включены самые типичные профессионально значимые национальные черты представителей стран – потенциальных коммуникантов в области профессиональной коммуникации, а также то, что будет востребовано участником мобильности. При этом особое внимание обращается на то, что материалы должны быть достаточно репрезентативными – не допускается усреднение, обобщение, отбрасывание важных деталей и т.п. Кроме того, было установлено, что целесообразно контрастно охарактеризовать особенности Западной и Восточной Европы как двух культурных экстремумов; при этом акцент следует делать на описание западноевропейских профессиональных культур (голландской, итальянской, немецкой и др.) как наиболее отличающихся от тех паттернов, к которым привыкли россияне.

Немаловажным элементом интеркультурной и инкорпорационной подготовки является формирование готовности к межкультурному взаимодействию и интеграции в общество принимающей страны (страны мобильности), характеризующееся иными культурными паттернами.

Данные подходы нашли отражение в разработанном нами (совместно с коллегами из МГАУ, МАДИ, НИТУ «МИСиС» и Тамбовского ГТУ) учебно-методическом комплексе «English for Academic Mobility» [18]. Он включает учебные пособия для подготовки студентов, преподавателей и административных работников инженерных вузов к участию в программах международной академической мобильности. Эта работа организована в рамках TEMPUS-проекта «ILAN – Innovative Language Curriculum for Technical Universities» («Разработка инновационного УМК по дисциплине «Иностранный язык» для технических вузов), реализуемого при финансовой поддержке Европейского Союза.

Говоря о подходах к отбору культурологического материала, включаемого в курс ILAN, отметим предпринятый нами переход от номенклатурно-медиацентрического подхода к лакунарно-компенсационному. Основой первого является усредненность и генерализация единиц содержания (например, ключевые топонимы; основные единицы политической, экономической и культурной концептосфер носителей изучаемого языка и пр.). Второй подразумевает включение в содержание курса только того материала, который нов, социально и дискурсивно необычен, парадоксален для российского

студента (элементы профессиональной культуры, поведенческие стратегии и пр.).

В числе основных групп требований к отбору содержания социолингвистической подготовки особое значение имеют следующие, аналогичные обобщенным требованиям к отбору содержания лингвистической подготовки в неязыковом вузе:

стратегико-аксеологические: учет целей курса ILAN, учет приоритетных потребностей в аспектах языковой подготовки (для студентов в определенной профессиональной области и на определенном этапе подготовки); учет индивидуальных и групповых траекторий развития личности – в зависимости от личностных и общественных потребностей;

эргономические: учет временных, психологических и физических затрат студентов на выполнение заданий в рамках аудиторной и внеаудиторной работы (что связано с крайней интенсивностью учебного процесса);

синергетические: учет эффективности обучения через групповое взаимодействие;

комплиментарные: дополнение содержания одной образовательной области содержанием другой на основе контекстуальности и взаимовлияния и обогащения компонентов содержания (т.к. у нас в рамках курса нет временного запаса – необходимо формирование «кустовых» компетентностей параллельное изучение и объединение по принципу кластера);

к уровню компетентности преподавателя: уровню профессиональных знаний как в области лингводидактики, так и в специальной профессиональной области по социокультурному профилю курса ILAN;

экономические: введение элементов рыночной экономики, в т.ч. предоставление студентам дополнительных образовательных услуг, скудность вузовских бюджетов, дороговизна большинства качественных учебных пособий;

психологические: особенности мотивированности студентов к учебной деятельности вообще и к изучению языка в частности (особая неустоявшаяся иерархия мотивов, нечеткая система ценностей, особенности восприятия, усвоения и интеллектуального развития, так называемое «компьютерное мышление» (желание получать только готовую информацию, нежелание ее эксплицировать));

технические (инструментальные): доступность ТСО и внедрение современных информационно-коммуникационных технологий;

прагмалингвистические: обучение языку как таковому не является целью преподавателя, который выступает лишь в качестве медиатора курса: основная идея, заложенная в наших материалах - предоставление учащемуся страноведческой информации, наиболее релевантной их профессиональной деятельности; высокая степень конкретности текстовых материалов.

В соответствие со всеми этими требованиями нами была отобрана тематика инновационного компонента содержания инкорпорационной подготовки в рамках ILAN. Включены следующие тематические разделы:

- культурное разнообразие и культурный шок (общие сведения);
- национальные стереотипы (на конкретных примерах);
- статус специалистов (здесь и далее - на примере конкретной профессиональной области и отдельно по странам);
- концептосферы «преподаватель», «студент», «система взаимоотношений между преподавателем и студентами», «отношение ко времени», «одежда» (применительно к предстоящей учебной и/или профессиональной деятельности), «сотрудничество» (коллективизм или индивидуализм), «общезнание», «студенческий городок», «личные контакты с коллегами».

Эти же темы нашли отражение в видеоинтервью со студентами и преподавателями европейских вузов; эти материалы включены в мультимедийную часть УМК и предназначены для самостоятельной работы.

Недостаточность лингвострановедческой компетентности большинства российских педагогов предлагается преодолевать посредством привлечения соответствующего опыта преподавателей-носителей иноязычной культуры или проведения анализа данных, полученных от зарубежных информантов. Данная идея нашла воплощение в сборе материалов для социокультурологического раздела «Bridging the Cultural Gap» основной книги (Course Book) УМК.

Нами была проведена рассылка более 120 анкет с вопросами социокультурного содержания. В качестве центров проведения тестирования были выбраны европейские университеты, в которых имеются большие группы иностранных студентов. Респонденты анкеты представляли большинство (20 из 27) стран Европейского Союза: Францию, Италию, Германию, Нидерланды, Австрию, Италию, Швецию, Норвегию, Финляндию, Великобританию, Бельгию, Чехию, Данию, Испанию, Грецию, Венгрию, Ирландию, Польшу, Латвию и Швейцарию.

Заключение

Таким образом, принципы диалога культур (межкультурная коммуникация) и гармонизация национальных и международных стандартов, актуальность которых особенно возросла в период вхождения России в единое образовательное пространство, становятся условием и средством реализации принципа интернационализации, который в данном контексте оказывает непосредственное влияние на профилизацию иноязычного обучения, так как владение определенным уровнем иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции позволяет специалисту участвовать в международных программах, демонстрируя мобильность и конкурентоспособность на международном рынке труда.

В заключение следует отметить, что материалы прошли апробацию в практике работы с аспирантами и студентами в Университете Вагенингена,

Киевском сельскохозяйственном университете, МГАУ, МАДИ, НИТУ «МИСиС» и ТГТУ. Они показали сравнительно высокую эффективность для формирования социокультурной компетентности и подготовки к международной академической мобильности.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2003. – 230 с.
2. Дениелс Д.Д., Радеба Л.Х. Международный бизнес. Внешняя среда и деловые операции. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 437 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 304 с.
4. Faerch C., Kasper G., *Strategies in interlanguage communication*. – New-York: Longman, 1983, 253 с.
5. Bachman L., Palmer A. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996, 377 с.
6. Словарь по социальной педагогике / Сост. А.В. Мардахаев. – М.: АCADEMIA, 2002. – 298 с.
7. Алипичев А.Ю., Кузнецов А.Н. Проектирование содержания подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации: Учебное пособие. – М.: ФГОУ ВПО МГАУ, 2011. – 110 с.
8. Большая советская энциклопедия. Т. 23. – М.: Советская энциклопедия, 1978. – С. 258

9. Мацумото Д. Психология и культура. - М. : Прайм-Еврознак, 2002.– 416 с.
10. Полякова Т. Ю. Диверсификация непрерывной профессиональной подготовки по иностранному языку в инженерном образовании. – М.: МАДИ, 2010. – 382 с.
11. Herskovits M. Cultural Anthropology. N.Y., 1955, 569 с.
12. Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M.J. Memorandum for the study of acculturation, "American Anthropologist", No. 38, 1936, 543 с.
13. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
14. Верещагин Е.М., Костамаров В.Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
15. Popov V., Kuznetsov, A., et al. Effects of an External Collaboration Script on Collaborative Argumentation-Based Learning in Computer-Mediated Communication: Challenges and Hindrances of Culturally Heterogeneous and Homogeneous Learner Dyads // Journal of Computer-Mediated Communication – 2012, [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/\(ISSN\)1083-6101](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1083-6101)
16. Popov V. Scripting Intercultural Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education: PhD Thesis, Wageningen University, Wageningen, the Netherlands, 2013, 272 p.

17. Кузнецов А.Н. Межкультурная коммуникация в академической сфере: Практикум по дисциплине «Иностранный язык». – М.: МГАУ им. В.П. Горячкина, 2009. – 40 с.

18. Алипичев А.Ю., Полякова Т.Ю., Кузнецов А.Н. и др. English for Students, Lecturers and Administrators of Technical Universities: Книга для преподавателя. – М.: МАДИ, 2009. – С. 8-12.