

Федеральное агентство по образованию
ГОУ ВПО «Уральский государственный технический университет - УПИ»

Иностранные языки и литература в современном международном образовательном пространстве

Сборник научных трудов

Том I

Екатеринбург
2007

Психолого-педагогические условия эффективного сотрудничества учителя и учащихся на уроках иностранного языка	
<i>М.Н. Суховерхова</i>	175
Развитие концепции поликультурного образования в России и за рубежом	
<i>Е.В. Тройникова</i>	177
Психолингвистические проблемы в преподавании французского языка как второго иностранного	
<i>С.И. Тяглова</i>	184
О качестве педагогического образования	
<i>О.В. Усачёва</i>	189
Социальная компетентность: составляющие и их развитие в групповой работе	
<i>С.А. Учурова</i>	196
Об использовании компьютерных технологий при обучении иностранному языку	
<i>Е.Е. Франюк</i>	199
Интеграция материалов национально-регионального компонента в языковое образование	
<i>Л.И. Хасанова</i>	202
Обучение английскому языку как второму иностранному	
<i>С.А. Цветкова</i>	208
К вопросу о самостоятельной работе студентов в процессе обучения иностранному языку	
<i>М.А. Югова</i>	211
Роль дистанционных технологий в повышении эффективности высшего образования	
<i>Н.В. Ялаева</i>	213
II. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ	
Концепт «учеба» в русской языковой картине мира	
<i>Г.К. Абзуддинова</i>	218
Типы аббревиатур по способу их образования	
<i>М. Вагнерова</i>	223
Оксюморон и символ	
<i>Д. Гельтофан</i>	230
Деловая коммуникация с точки зрения лингвистики	
Unternehmenskommunikation aus linguistischer Sicht	
<i>Prof. Dr. A. Satzger</i>	233
Правило соответствия слова и дела во фразеологизмах русского языка, характеризующих речевое поведение	
<i>Р.К. Зюльдубаева</i>	238
Семантико-прагматический осмотр интенционально нестрого обусловленных речевых актов комиссивного и менасивного типов	
<i>Б.Т. Каримова</i>	244
Сравнительно-сопоставительный анализ юридической терминологии в словацком и русском языках	
Preklad cudzojazyčnej právnickej terminológiev slovensko-ruskej prekladateľskej praxi	
<i>Н. Киселева</i>	251
Некоторые вопросы современной семантики	
<i>Й. Коростенски</i>	258
Взаимодействие актуального членения и семантической структуры предложения	
<i>Г.С. Масютина</i>	266
Просодическое выражение коннотации «властность/авторитарность» (на материале английского специального вопроса)	
<i>Н.П. Могиленских</i>	273

техники. Исходя из того, как преподаватель исправляет ошибки, З.М. Цветкова давала своеобразную классификацию учителей. Первую категорию она называла «тиграми в засаде». Учитель как бы предвкушает ошибку как очередной повод для педагогических сентенций. Такой учитель никогда не сможет стать сотрудником учащихся и создать атмосферу доверительного общения.

Методическая несостоятельность такого учителя стала своеобразным символом порочного преподавания иностранных языков, когда боязнь сделать ошибку мешает коммуникативной деятельности, ведет к психологической подавленности.

Современная методика позволяет использовать методы, возводящие в абсолют психологическую раскованность учащегося. Но здесь главное придерживаться правил, чтобы не появились учителя, которые З.М. Цветкова назвала «равнодушными» и «подкладывающими». Первые зачастую вообще игнорируют ошибки учащихся, а вторые, чувствуя любое затруднение учащихся, подсказывают правильный вариант либо сразу, как только ошибка сделана, либо даже не дожидаясь ее возникновения.

Учитель, при возникновении ошибки, должен подсказывать «зону», где надо искать правильный вариант, и позволяет учащемуся самому решить языковую или коммуникативную задачу, тем самым, стимулируя мыслительную деятельность учащихся.

Безусловно, очень много педагогических и психологических аспектов, позволяющих проводить уроки по иностранному языку на высоком методическом уровне. Достижение на уроке учителем сотрудничества с учениками позволяет добиться более высокого языкового уровня. Чем комфортнее и психологически раскованнее себе чувствуют учащиеся на уроке, тем эффективнее будет идти обучение иностранному языку.

Литература

- 1) Колкер Я.М. Устинова Е.С. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: 2000
- 2) Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: 2005.
- 3) Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в школе. – М.: 1949.

Развитие концепции поликультурного образования

в России и за рубежом

*Е.В. Тройникова,
Удмуртский государственный университет,
г. Ижевск, Россия*

Изменения образовательной и национальной политики в нашей стране, а также деструктивные процессы внутри российского общества потребовали от педагогической

науки корректировки и дополнения некоторых положений языкового образования, которые проходили за счет внедрения в процесс обучения иностранным языкам идей поликультурного образования. В данной статье мы обращаемся к вопросу разработки концепции поликультурного образования в мировом образовательном пространстве (США, Германии и России), поскольку рассмотрение его различных направлений позволит глубже понять современное состояние, основные функции и перспективы развития данного направления педагогической науки.

Предпосылкой для формирования учеными различных стран концепции поликультурного образования послужила необходимость решения проблем взаимодействия и общения представителей различных культур. Традиционно считается, что США и Германия являются центрами развития поликультурного образования в мировом пространстве, поскольку решение межэтнических и межконфессиональных конфликтов, возникших в результате мощных миграционных процессов после второй мировой войны, потребовало научного осмысления процессов развития единого общества и механизмов успешного взаимодействия в поликультурной среде.

Ведущим экспертом в области поликультурного образования в США является Джеймс Бэнкс. При всём своём национальном многообразии Америка долгие годы воспринималась как одна нация – государство, в котором существовала расовая и этническая дискриминация. В противовес данному представлению Д. Бэнкс определил американское общество как общество равных возможностей для индивидов различных этнических, культурных и социальных групп. Следовательно, генеральной целью поликультурного образования, по мнению американского ученого, явилось создание равных образовательных возможностей для представителей различных этнических, культурных и социальных групп. В основе данной научной концепции находятся положения о:

- культурном многообразии и этническом плюрализме в образовании, что предполагает интеграцию культуроведческого содержания в учебную и внеучебную виды деятельности на протяжении всех лет обучения личности;

- создании междисциплинарных учебных программ для школьников, а также курсов подготовки и усовершенствования педагогов необходимых для конструирования поликультурной среды и модели межкультурного взаимодействия в рамках учебного заведения;

- присутствию в образовательной деятельности сравнительно-сопоставительного анализа языковых и когнитивных «стилей» различных этносов, учёт результатов которого

позволит определить специфические особенности освоения социокультурного опыта каждым учеником;

- формировании универсальных и специфических, свойственных родной культуре, ценностей, отношений и способов поведения, что направлено с одной стороны на сохранение базовых ценностей американского общества, с другой на понимание взаимодействующих культур [5].

Структурообразующим элементом концепции Д. Бэнкса является поликультурное содержание и система проблемных методов, направленных на изучение культурных ценностей и развитие умений разумно решать проблемы в сфере межэтнических отношений, успешно осуществлять межкультурное взаимодействие [6].

К заслугам американского учёного относится разработка основных критериев отбора культуроведческих понятий, используемых в процессе поликультурного образования. Перечислим некоторые из них: культуроведческие понятия должны носить междисциплинарный характер, соответствовать высокому уровню абстрактности, охватывать широкий круг явлений и способствовать объяснению существенных аспектов межкультурного взаимодействия, таких как «культура», «этническая группа», «этническое многообразие», «этноцентризм», «расизм» и т.д.

Таким образом, основные положения концепции поликультурного образования Д. Бэнкса, предложенные в 70-х гг. 20 века, определили направления стратегического развития поликультурного образования, основанного на принципах культурного многообразия и этнического плюрализма.

На европейском континенте развитие и становление поликультурного образования проходило немного позднее, чем в США и было обусловлено причинами, связанными, в том числе с начавшимся в 80-х гг. XX века процессом интеграции и объединения Европы. В частности, в Германии перед образованием стояли задачи, связанные, во-первых, с решением проблем адаптации детей-мигрантов к реалиям, нормам и ценностям Германии, во-вторых, с проблемой поддержания и охраны культуры мигрантов.

Отправной точкой развития идей поликультурного образования в Германии явилось высказывание великого немецкого ученого А. Гумбольдта о том, что ядро духовного богатства нации образует множество региональных культур, поэтому иная культура является значимой для развития своей собственной [3].

Поликультурное образование в Германии понимается как социализирующий и интеграционный процесс по вхождению личности в новое культурное пространство [4], основными задачами которого является формирование личности, способной осуществлять межкультурный диалог и противостоять культурной агрессии в ходе её многоязычного и

поликультурного образования. Основными принципами поликультурного образования провозглашаются:

- принцип признания культурной относительности и равенства различных национальностей, что требует соблюдение демократических прав человека любой национальности и предполагает наличие в образовательном процессе многообразного культуроведческого и языкового материала;

- принцип «открытой и динамичной культуры» определяет поликультурное развитие личности в ходе соизучения ценностных ориентаций и культурных стандартов различных народов;

- принцип культуроведческой саморефлексии позволяет рассматривать изучение родной культуры, её ценностей и норм как способа культурного самоопределения личности и направляет процесс её поликультурного развития на формирование умений ориентироваться в спектре других культур, а как следствие – умению противостоять культурной агрессии.

На современном этапе выделяются три доминирующие концепции поликультурного образования Германии. Первая концепция основывается на понимании поликультурного развития личности как социального процесса, в рамках которого осуществляется воспитание эмпатии, толерантности, формирование умений сотрудничать и преодолевать, в ходе специально организованного обучения, предрассудков и предубеждений в отношении представителей различных культур [10; 11].

Представители второй концепции определяют генеральную цель поликультурного образования в необходимости преодоления в рамках образовательного процесса отчужденности между представителями различных культур и изменения восприятия родной и другой культуры [7]. Формирование умений межкультурного взаимодействия происходит на основе проникновения в образ мыслей и мир ценностей родной, а затем другой культуры [9]. Таким образом, основу данной концепции составляет процесс освоения ценностей, культурных стандартов и норм поведения культур-партнёров в ходе контрастивного анализа.

Согласно третьей концепции поликультурное образование рассматривается как «мультиперспективное» многоязыковое образование. Понятие «мультиперспективное образование» означает расширение поликультурного видения мира личностью в ходе преодоление своей монокультурной позиции [8]. Достигнуть поставленную цель нельзя с помощью изолированных курсов межкультурной направленности. Данная цель достигается в ходе интеграции социокультурного знания во все предметы учебного цикла и создания многоязычной образовательной среды. Замечательным для данной концепции

является рассмотрение культуры как исторического субъекта, который открыт для изменения, следовательно, человек, находящийся внутри данной культуры способен, наряду с культурной самоидентификацией, расширить границы понимания других культур, в том числе через изучение нескольких языков. Примером практической реализации данной поликультурной образовательной концепции может послужить государственная европейская школа имени Мильдред-Харнак в Берлине, в которой образовательная деятельность осуществляется на основе равнопартнёрских взаимоотношений различных языков и культур.

Методическими доминантами поликультурного образования Германии стала система исследовательских методов (экскурсии, походы, проведение различных социологических опросов и т.д.); аналитических методов (анализ ситуаций межкультурного взаимодействия, фильмов, фотографий, литературы); интерактивных методов (различные игры, где происходит моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия и т.д.); методов, направленных на культурную рефлексия (написание биографии, рефератов, сочинений) и т.д.

Таким образом, анализ ключевых концепций поликультурного образования Германии показал, что поликультурное развитие личности с использованием соответствующих методов интеркультурной педагогики основывается на чётком взаимодействии языков и культур результатом которого является социальная и культурная интеграция детей и молодежи.

Специфика современной ситуации в России состоит в том, что практически любой человек оказывается включенным в межкультурное взаимодействие, в процессе которого личность сталкивается с проблемами интеграции родной культуры в пространство других культур. Поэтому российское образование ставит перед собой задачи, связанные с одной стороны с необходимостью интеграции личности в мировое образовательное пространство (формирование готовности к межкультурному взаимодействию), с другой стороны с необходимостью формирования и развития национальной языковой личности, т.е. её культурного самоопределения [2]. Решение поставленных задач потребовало разработки методологических основ и теоретических подходов, поиска и внедрения инновационных образовательных моделей и технологий, осуществляемых в контексте диалога культур.

Наиболее репрезентативными в этом смысле являются концепция поликультурного образования (В.В. Макаева, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова), концепция обучения на билингвальной основе (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, Е.В. Мусницкая, Н.Н. Нечаев), этнопедагогика как диалог национальных культур и педагогических традиций

(Г.Н. Волков, А.Я. Данилюк, В.А. Николаев, Р.А. Кузнецова и др.), развитие концепции языкового поликультурного образования в контексте соизучения культур и языков (В.В. Сафонова, В.П. Сысоев), разработка теоретических положений о моделировании и определении сущности содержания межкультурного образования (А.Н. Утехина). Основой разработки перечисленных концепций явилась гуманистическая парадигма культурологического типа, а методологическими ориентирами послужили личностно-ориентированный, культуроведческий, коммуникативно-деятельностный, проблемно-тематический и интегративные подходы.

Анализ данных концепций позволил выделить ведущие принципы поликультурного образования в России, а именно:

- принцип диалога культур, который ориентирует личность на развитие общепланетарного мышления на основе сравнительно-сопоставительного соизучения культур и цивилизаций;

- принцип культурной вариативности и культурного многообразия, предполагающий наличие в образовательном процессе разнообразного культуроведчески-ориентированного содержания с целью расширения культурного пространства личности;

- принцип паритетного использования в образовательном процессе нескольких языков, как способа познания поликультурной действительности, самопознания и саморазвития;

- принципа культурной рефлексии как средства культурного самоопределения личности и осознания места родной культуры в спектре других культур;

- принцип междисциплинарной интеграции, что позволяет рассматривать проблемы поликультурного развития личности в системе изучения различных учебных дисциплин [1].

Организационно-методическим инструментом процесса поликультурного образования личности являются личностно-ориентированные технологии с использованием диалоговых форм взаимодействия и самостоятельного культуроведчески-ориентированного поиска; коммуникативно-деятельностные технологии (моделирование учебных ситуаций межкультурного взаимодействия, пленумы «за и против», межкультурные тренинги); культуроведческие технологии (коллективные культуроведчески-ориентированные проекты и драматизация, культуроведчески-ориентированные ролевые игры и дискуссии) и т.д.

Таким образом, анализ развития поликультурного образования в США, Германии и России позволил выделить основные функции поликультурного образования в мировом пространстве, а именно: формирование у личности представлений о культурном

многообразии и необходимости конструктивного взаимодействия различных народностей; осознание места родной культуры для продуктивного саморазвития и эффективной самореализации национальной личности; воспитание толерантного отношения к проявлениям различных культур, бережного отношения к родной культуре; формирование готовности личности осуществлять успешное межкультурное взаимодействие и уметь предотвращать культурные конфликты.

Реализация перечисленных функций осуществляется за счёт внедрения в образовательный процесс в культуроведчески- и социокультурно-ориентированного содержания, которое носит междисциплинарный характер. Организационно-методическими ориентирами поликультурного образования является иерархия культуроведчески и социокультурно-ориентированных методов и проблемных заданий, направленных на освоение и глубокое проживание культурно-исторического опыта в ходе соизучения языков и культур, развитие личностного потенциала обучаемых, формирования стратегий позитивного взаимодействия в поликультурном пространстве.

Перспективным развитием поликультурного образования в России является дальнейшая разработка теоретических основы и её практической реализации, в частности создание и широкое внедрение интегративных и междисциплинарных программ межкультурной подготовки детей и молодежи в различных типах учебных заведений.

Литература

1. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. Москва: «Еврошкола», 2003. 406 с.
2. Утехина А.Н. Стратегические направления развития современного языкового образования//Теоретические и практические вопросы языкового образования: материалы регион. науч.-практич. конф. (20–21 февраля 2003 г.). Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. 316 с.
3. Остен М. Диалог с другими. / Deutschland, №5, 2003. – с. 62.
4. Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt, 2003.
5. Banks G. Multiethnic Education: Theory and Practice. Boston 1981.
6. Banks G. Teaching Strategies for Ethnic Studies. Newton, 1987.
7. Göpfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf.
8. Holzbrecher A. Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen. 1997.
9. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen. 2000

10. Renner E. Entwicklung und Erprobung für den gemeinsamen Sachunterricht mit ausländischen Kindern – Szenen aus einem sozialen Lernfeld. In: Frey, H.u.a. 1982.
11. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderungen durch Rollenspiel. Eine Empirische Untersuchung. Braunschweig, 1979.

Психолингвистические проблемы в преподавании французского языка как второго иностранного

*С.И. Тяглова,
Кемеровский государственный университет,
г. Кемерово, Россия*

Проблемы языкового взаимодействия относятся к одним из самых актуальных проблемам в преподавании иностранных языков, особенно если речь идет о преподавании второго иностранного.

В ситуации взаимодействия и взаимовлияния трех языков: родного, основного иностранного и второго иностранного языков, встает закономерный вопрос: какой из них (родной или первый иностранный) будет оказывать решающее влияние при изучении второго иностранного языка и почему?

В этой статье проблема языковых контактов рассматривается через призму конкретной ситуации переводческого отделения, факультета Романо-германской филологии, Кемеровского Государственного Университета, где родным является русский язык, основным иностранным – английский, а вторым – французский. Экспериментальная группа состоит из студентов первого курса, у которых уровень владения первым иностранным языком приближается к билингвизму, а к изучению французского они только приступили.

Определимся с понятиями «билингвизма». О.С. Ахманова дает следующее определение: «Билингвизм. То же, что двуязычие» (Ахманова, 1966: 67) «Одинаково совершенное владение двумя языками» (там же 125). Из определения видно, что О.С. Ахманова признает только координирующий билингвизм, в то время как сегодня, многие ученые приходят к выводу, что идеально координирующего билингвизма не существует и один из языков обязательно доминирует другой (Vincent, 1989).

Обратимся к дефиниции французского толкового словаря: «Qui parle, posside deux langues, soit par apprantissage spontané, soit par acquisition seconde» «Кто говорит, владеет двумя языками, изученными в естественных условиях или приобретенными в