

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОММУНИКАТИВНО-ЭТНОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А.А. Дудин

Аннотация. Коммуникативно-этнографический подход является одним из инновационных подходов к формированию межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную социокультурную среду. Статья посвящена обоснованию и описанию психолого-педагогических условий успешного формирования межкультурных умений студентов на основе данного подхода. Автор выделяет следующие условия: а) мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии.

Ключевые слова: коммуникативно-этнографический подход; погружение; межкультурная коммуникация; коммуникативная компетенция.

Введение

Последние десятилетия характеризуются появлением ряда методических работ, в которых авторами разрабатывались инновационные подходы к формированию аспектов иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистического, речевого, социокультурного, учебно-познавательного, компенсаторного) и межкультурной компетенции [1–7]. Качественные изменения в социально-экономическом контексте общества способствовали смещению акцента от мультикультурной модели обучения к межкультурной, где само по себе разнообразие языков и культур является очевидным и, прежде всего, направлено на поиск и разработку инновационных методов и средств взаимопонимания и формирования нового типа личности в роли посредника между культурами в многоязычном и многонациональном мире.

Вследствие этого методический потенциал иностранного языка был значительно пересмотрен, а сам иностранный язык рассматривался как *эффективное средство овладения культурой страны изучаемого языка как части мировой культуры, ознакомления с общечеловеческими культурными ценностями, формирования культурного самоопределения и общепланетарного мышления* [5, 8–11].

Таким образом, формирование межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся, наряду с иноязычной коммуникативной компетентностью, стало основной целью обучения иностранному языку. В свете компетентностной модели образования сформированность

межкультурной коммуникативной компетенции – это способность современного выпускника языкового вуза выступать активным членом общества, адаптироваться к быстроменяющемуся ритму жизни, развивать личностные и профессиональные способности за счет проявления непредвзятого отношения к чужой культуре, эмпатии и толерантности [5, 8–10].

Коммуникативно-этнографический подход является одним из инновационных подходов, направленных на обучение иностранному языку и культуре в условиях погружения. На современном этапе развития методики обучения иностранному языку, а также учитывая тот факт, что преподавание иностранного языка в средних общеобразовательных школах и вузах России строится на коммуникативно-когнитивном и социокультурном подходах, П.В. Сысоев [11, 12] предлагает расширить задачи этнографического подхода и вводит термин «коммуникативно-этнографический» подход. Под ним ученый понимает «один из культуроведческих подходов, направленных на изучение иностранного языка и культуры в условиях погружения обучающихся в языковую и социокультурную среду» [11. С. 11]. Соединение двух терминов – «коммуникативный» и «этнографический» – в названии подхода не случайно. Оно акцентирует важность двух неотъемлемых составляющих межкультурного общения. ««Коммуникативная» составляющая обозначает одну из основных целей обучения – обучение иностранному языку *как средству общения через общение* с представителями разных стран и культур. “Этнографическая” – акцентирует важное условие реализации процесса обучения иностранному языку и культуре – обучающиеся должны находиться в языковой и социокультурной среде и выступать исследователями-этнографами, наблюдающими и изучающими иностранный язык и культуру посредством наблюдения за коммуникативным поведением представителей страны изучаемого языка и общения с ними» [Там же]. К основным характеристикам коммуникативно-этнографического подхода П.В. Сысоев предлагает отнести следующие:

- *индивидуализация и дифференциация обучения*, позволяющая учитывать индивидуальные способности, интересы и потребности обучающихся в области языкового и социокультурного образования;

- *погружение обучающихся* в языковую и социокультурную среду страны изучаемого языка для выполнения роли исследователей-этнографов, наблюдающих, исследующих и интерпретирующих явления языка и культуры;

- *использование методов этнографии и проблемных культуроведческих заданий*;

- *изучение явлений языка и культуры в реальном социальном и культурном контексте*;

– **коммуникативное обучение иностранному языку и культуре:**

а) исследовательская работа обучающихся на основе методов проблемного обучения подразумевает непосредственное общение на иностранном языке с представителями языка и культуры (принципы речевой направленности и функциональности); б) постоянная смена используемых методов этнографического исследования, приемов, форм работы, речевых заданий, направленных на овладение иностранным языком и культурой страны изучаемого языка; в) изменение содержания обучения с учетом индивидуальных потребностей и интересов обучающихся; г) изучение варьирования речевого высказывания (лексический, грамматический, стилистический и другие аспекты) в зависимости от ситуаций формального и неформального общения;

– **социокультурное образование обучающихся:** а) изучение систем ценностей, значений и норм разных культурных групп (по территориальным, этническим, социальным, религиозным и другим признакам) и выделение доминирующих ценностей культурного сообщества на конкретной территории; б) изучение культуры этноса во взаимосвязи с региональной (континентальной) культурой и взаимозависимости от нее; в) изучение национально-специфических социальных особенностей и особенностей речевого поведения представителей изучаемой культуры; г) изучение влияния культурной принадлежности (по территориальному, социальному, экономическому, религиозному и другим признакам) на образ и стиль жизни в стране ИЯ; д) формирование межкультурной компетенции обучающихся) (В.В. Сафонова) [5, 13];

– **поликультурное образование обучающихся:** а) изучение палитры культур по конкретному аспекту (социальному, этническому, религиозному и т.п.) страны изучаемого языка; б) осознание обучающимся себя в качестве представителя родной культуры с многогрупповой принадлежностью (по религиозным, территориальным, социальным, политическим и другим аспектам); в) использование в обучении заданий на анализ, сравнение и сопоставление полученных данных (языкового, речевого или социокультурного материала) о разных культурных группах при сопоставлении родной и изучаемой культур; г) рефлексия обучающихся; д) формирование межкультурной компетенции обучающихся) (П.В. Сысоев) [8–10].

Вместе с тем успешная реализация коммуникативно-этнографического подхода будет находиться в прямой зависимости от ряда психолого-педагогических условий. Рассмотрим основные из них.

Мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения

Проблема формирования мотивационной сферы обучающихся является актуальной на протяжении многих лет [14, 15]. Нередко мно-

гие преподаватели сталкиваются с такой ситуацией, когда обучающиеся не проявляют интерес к учебному материалу и не испытывают потребности в познании. Поэтому перед педагогом стоит комплексная задача по формированию положительной мотивации обучающихся к учебной деятельности, что, безусловно, требует особой организации учебного процесса, постановки учебных задач, доступных для понимания и выполнения обучающимися, а также тщательного отбора учебного материала, удовлетворяющего интересам как всей учебной группы, так и каждого обучающегося отдельно.

По своей сущности учебная мотивация – это динамичный процесс, который на протяжении всего обучения поддерживает и корректирует деятельность обучающегося. Основой для формирования мотивов учения служат потребности, цели и установки самого обучающегося [16].

На протяжении всего процесса обучения преподавателю необходимо помнить, что мотивация – это не статическое явление, вследствие чего тип мотивации может изменяться как от отрицательного к положительному, так и наоборот. Причиной таких изменений служат внешние (соблюдение правил и общепринятых норм, тяжелый или неинтересный для восприятия материал, навязывание мнения и др.), внутренние (удачи и неудачи, стремление к достижениям, выражение самостоятельности и т.д.) и личные факторы (установки, интересы, потребности, стереотипы и т.д.). Воздействие данных факторов на каждого обучающегося происходит индивидуально, и на практике, оказывается, довольно сложно выявить именно тот, который имеет наибольшее влияние. В одном случае успеваемость обучающегося будет зависеть от внешнего воздействия, например от похвалы или боязни наказания от родителей, во втором случае – от желания стать первым в учебной группе, в третьем – от стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Но чаще всего перечисленные факторы мотивации переплетаются и имеют одну общую цель – оказывать влияние на характер учебной деятельности и ее результаты. В этой связи учебная деятельность вполне может быть названа полимотивированной, а факторы мотивации составляют своеобразную систему, и, как во всякой системе, исключение или изменение одного из компонентов влечет за собой пересмотр всей системы и последующую реструктуризацию.

В рамках данной работы мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения будет напрямую зависеть от педагогического опыта преподавателя и его способности организовывать образовательное пространство, в котором собственно и проходит процесс обучения. В этой связи имеет место подробно остановиться на методических рекомендациях для преподавателя по развитию и поддержанию уровня мотивации при формировании межкультурной компетенции в условиях погружения.

Во-первых, процесс обучения должен предусматривать *дифференцированный подход к каждому его участнику*. Соответственно, преподаватель до начала процесса обучения должен провести анализ учебной группы и выявить интересы и потребности каждого обучающегося. В зависимости от возрастной, гендерной, национальной или этнической принадлежности, а также особенностей интеллектуального и физического развития потребности обучающихся будут значительно отличаться друг от друга. При этом преподавателю необходимо учитывать данную информацию, прежде всего, при отборе культурологического материала для учебных целей и при постановке учебных задач. В этом случае эффективность результатов обучения будет зависеть от степени совпадения основной цели обучения с интересами обучающихся. Использование методов проблемного обучения во многом будет способствовать интенсификации учебного процесса, поскольку такая организация учебного процесса позволит обучающимся самостоятельно заниматься поисково-исследовательской деятельностью – ставить перед собой посильные задачи и выбирать наиболее удобные средства достижения учебной цели, обращаться к собственному жизненному опыту. Проведение общих дискуссий при этом лишь усилит заинтересованность обучающихся в учебной деятельности, позволит обмениваться опытом по определенным аспектам, проводить оценку деятельности учебной группы и самооценку с целью саморазвития и самосовершенствования. Таким образом, дифференцированный подход к каждому участнику учебного процесса обеспечивает продуктивность в усвоении учебного материала и формирование всесторонне развитой личности обучающегося.

Во-вторых, большое значение для формирования мотивационной сферы обучающихся играет *создание ситуации успеха*. Если изначально учебный материал является сложным для восприятия обучающихся, то либо от него следует отказаться, либо подвести к нему за счет дополнительного материала, который восполнит имеющиеся пробелы в знаниях. При создании коммуникативных или псевдокоммуникативных заданий проблемного характера преподаватель должен помнить, что учебный материал должен быть доступным и посильным даже для самых слабых обучающихся, т.е. нацелен на успех. Однако стоит учитывать одну особенность – слишком легкий учебный материал будет способствовать формированию антимотивов учения.

В-третьих, мотивация обучающихся напрямую зависит от *эмоциональной атмосферы при обучении*. Рассматривая процесс обучения как двунаправленное общение между преподавателем и студентами, стоит отметить важность создания такого взаимодействия, при котором обучающийся является не просто реципиентом получаемых знаний, но и активным участником учебного процесса, имеющим право высказать

личное мнение относительно изучаемого аспекта. Большое внимание необходимо уделить организации речи преподавателя, которая должна отличаться четкостью, темпом подачи учебного материала и соответствовать особенностям его восприятия со стороны обучающихся. При переходе к новому учебному материалу преподаватель должен убедиться, что все обучающиеся усвоили предыдущий материал, и при необходимости возвращаться к нему, останавливаясь на ключевых моментах.

В-четвертых, разнообразив свою педагогическую деятельность *различными приемами и средствами обучения*, преподаватель сможет привлекать внимание обучающихся к учебному процессу без особых трудностей. Использование нетрадиционных методов обучения (игровые методы, кейс-метод и др.) и инновационных средств обучения (телекоммуникационные, информационные и коммуникационные технологии и т.д.) имеет более продуктивные результаты, поскольку все новое и неизведанное вызывает интерес у современной молодежи.

Учитывая перечисленные рекомендации по развитию и поддержанию уровня мотивации обучающихся на всем протяжении обучения, можно говорить о том, что *мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения является первым психолого-педагогическим условием* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Погружение в аутентичную культурную и языковую среду

Многие исследователи в области методики обучения иностранному языку отмечают, что довольно часто человек, имеющий осознанное желание изучить язык и регулярно посещающий занятия, испытывает заметные трудности в выражении мыслей на изучаемом языке, а также в восприятии письменной и устной иноязычной речи. По мнению авторов современных методик обучения, для решения данной проблемы следует максимально окружить себя языковым и социокультурным контекстом, например посещать страны изучаемого языка и общаться с представителями другого лингвосоциума. Однако данное решение подходит далеко не всем ввиду того, что, во-первых, это требует больших финансовых затрат, а во-вторых, продолжительность таких поездок обычно не превышает одну-две недели. Исключением могут служить академические обмены, продолжительность которых составляет от одного семестра до нескольких учебных годов.

Метод полного погружения предполагает, что все академическое время в течение нескольких лет проходит исключительно на иностранном языке: все инструкции, объяснение нового материала и обсуждения проводятся на иностранном языке. Данный метод довольно часто ис-

пользуется в США в преподавании английского языка как второго иностранного.

При использовании метода частичного погружения предполагается составление процентного соотношения между родным и изучаемым языком в пропорции один к одному. Как правило, метод частичного погружения используется в группах обучающихся с низким уровнем языковой подготовки или же вовсе не владеющих иностранным языком. Реализация данного метода производится в среднеобразовательной школе.

Значительно отличается от полного и частичного погружения метод билингвального погружения, который предполагает, что учебная группа состоит из одинакового количества носителей как родного, так и изучаемого языков. Очевидным преимуществом использования билингвального погружения является тот факт, что обучающиеся имеют возможность общаться друг с другом с помощью изучаемого языка.

Несомненно, наиболее эффективным способом соизучения языка и культуры является организация поездок за границу. При этом иностранный язык выступает в качестве средства обучения и установления контактов с представителями другого лингвосоциума. Стоит отметить, что, оказавшись в аутентичной культурной и языковой среде, обучающиеся формируют языковые умения, необходимые им для решения коммуникативных задач и полного понимания речевых интенций носителей языка. Таким образом, погружение способствует изучению особенностей, характерных для определенной группы (возрастной, гендерной, социальной, этнической, региональной и т.д.), а также ценностно-мотивационной сферы, определяющей их коммуникативное поведение. С точки зрения коммуникативного подхода к обучению иностранному языку метод погружения – это уникальный инструмент подготовки личности обучающегося к открытию чего-то нового, ранее неизведанного. В данном контексте обучающиеся овладевают информацией о языке и культурных реалиях страны изучаемого языка, пытаются объяснить для себя незнакомые явления, а также аккумулировать полученные знания с целью использования их в дальнейшем.

Использование метода погружения нашло отражение в рамках реализации коммуникативно-этнографического подхода. Очутившись в стране изучаемого языка, обучающийся выступает в качестве этнографа, который через описание носителей языка и культурных реалий пытается изучать иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. Примечательно, что в отличие от наблюдателей, использующих собственную систему координат в плане культурного восприятия, обучающиеся при использовании метода погружения устанавливают значимость коммуникативного поведения носителей языка и происходящих событий с точки зрения их активных участников. Это прежде всего

означает то, что происходит смещение характера деятельности субъектов обучения – от пассивного наблюдения обучающиеся переходят к активному участию в общественной и культурной жизни иноязычного лингвосоциума, анализируя и классифицируя незнакомые языковые и культурные феномены. При этом роль преподавателя сводится к оказанию помощи обучающимся в виде предоставления им дополнительных источников информации. В частности, обучающиеся могут всегда обратиться к носителю языка как источнику информации, который может ответить на различные вопросы при интерпретации иноязычных культурных явлений. Примечательным является тот факт, что обучающиеся могут самостоятельно проводить исследования, наблюдая за жизнью носителей языка, сравнивать особенности культуры изучаемого языка с родной культурой, формировать способность воспринимать родную культуру и себя как часть родной культуры с точки зрения чужой культуры.

Опираясь на теорию межкультурной коммуникации и актуальные исследования в области методики обучения иностранному языку и культуре, следует выделить особенности использования метода погружения в аутентичную культурную и языковую среду:

- полная языковая изоляция, предполагающая отказ обучающихся от использования родного языка во время обучения;
- коммуникативная направленность учебного процесса, где иностранный язык выступает не только как цель, но и как средство обучения;
- тщательный отбор учебного материала (газеты, журналы, видеофильмы, аудиозаписи и т.д.) в соответствии с дифференцированным подходом к каждому обучающемуся;
- сочетание разных форматов источников познания (печатные СМИ, телевидение, радиовещание и др.) и видов деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо);
- возможность моделирования коммуникативных ситуаций, встречающихся в повседневной жизни, на основе принципа ситуативно-тематической организации учебного процесса;
- выход за рамки учебного пособия с целью изучения иностранного языка в процессе живого общения (на основе анализа работ П.В. Сысоева, М. Байрама и М. Флеминга) [11, 12, 17–19].

Метод погружения часто может использоваться и во внеаудиторной деятельности обучающихся: посещение этнографических выставок, музеев национальной истории, переписка с носителями языка и др. При этом обучающийся самостоятельно осуществляет мониторинг своей учебно-познавательной деятельности в процессе коммуникации на иностранном языке.

М. Байрам и М. Флеминг [18, 19] отмечают, что метод погружения имеет циклический характер и потому подразумевает, что в случае

ошибочного восприятия культурных феноменов можно начать все с начала. С целью организации соизучения языка и культуры методом погружения они сформулировали ряд рекомендаций для осуществления этнографического исследования:

- изучение языка и культурных явлений необходимо начинать с анализа собственного опыта относительно родной культуры;
- предпочтительнее использовать сравнительное сопоставление культурных явлений в обход проведения критической оценки;
- необходимо сосредоточиться на практической стороне исследования: самостоятельно собирать и анализировать информацию, формулировать собственные выводы;
- сбор информации частного характера позволяет дополнить или противопоставить их уже имеющимся знаниям, сравнить их и сопоставить с культурно-историческим контекстом;
- с целью выявления особенностей поведения и ценностных ориентаций носителей языка необходимо проводить поиск разносторонних мнений, отказаться от обобщений и стереотипов;
- сформулированные выводы относительно культурных явлений и ценностей носителей языка всегда можно поставить под сомнение с целью выявления новых доказательств и формирования убеждений [18, 19].

Соблюдение данных рекомендаций на практике позволяет достичь положительных результатов за определенное время в формировании межкультурных умений. Следовательно, *погружение в аутентичную культурную и языковую среду* выступает в качестве *второго психолого-педагогического условия* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии

Исследования в области педагогики на протяжении многих лет свидетельствуют о том, что наибольшую эффективность при получении результатов обучения можно достичь за счет использования комплекса заданий проблемного характера (М.И. Махмутов) [20] и принципа доминирования проблемных культуроведческих заданий (В.В. Сафонова) [21]. Методика проблемного обучения основывается на гипотезе об активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся за счет постановки перед ними проблемных задач исследовательского характера [22]. Согласно данной гипотезе производится разработка комплекса заданий культуроведческого характера по сбору, анализу, обобщению и противопоставлению информации, направленных на овладение страте-

гиями ориентироваться в малознакомой культурной среде, разбираться в типах культур и общепринятых нормах поведения [8, 21].

Одной из существенных проблем современной методики обучения иностранному языку и культуре страны изучаемого языка является недостаточно проработанное методическое обеспечение учебного процесса. В связи с этим довольно остро встает вопрос об отборе содержания обучения, при котором будут использоваться задания проблемного характера. Разработка культуроведческих заданий проблемного характера требует уточнения типологии заданий для определения целесообразности использования того или иного типа заданий в условиях погружения.

Наиболее распространенной типологией проблемных культуроведческих заданий является типология, представленная В.В. Сафоновой [21], которая стала основой для разработки УМК школ с углубленным изучением иностранных языков. Данная типология предполагает наличие трех основных типов проблемных культуроведческих заданий:

- *поисково-игровые задания* ориентированы на развитие у обучающихся творческого мышления, памяти и сообразительности, предметной и предметно-ситуативной наблюдательности в процессе формирования речевых умений;

- *познавательно-поисковые задания* направлены на повышение уровня социокультурной осведомленности обучающихся, развитие социокультурных и речевых умений в контексте диалога культур;

- *познавательно-исследовательские задания* предполагают создание культуроведческих проектов, разделение ролей в группе обучающихся, каждый из которых занимается исследованием определенного аспекта.

В зависимости от возрастной группы обучающихся следует выбирать определенный тип проблемных культуроведческих заданий. Так, например, для обучающихся начальных классов будет оптимальным использование поисково-игровых заданий. По мере взросления обучающихся задания могут быть усложнены и перейдут в разряд познавательно-поисковых или познавательно-исследовательских. Познавательно-поисковые задания рекомендуется использовать на старшей ступени обучения в средней общеобразовательной школе с углубленным изучением иностранного языка, поскольку в таком случае происходит смешивание коммуникативной практики с учебно-познавательной деятельностью, в результате чего формируется ценностно-ориентационная база обучающегося, что является предпосылкой к становлению позитивного отношения к культурным феноменам страны изучаемого языка. Познавательно-исследовательские задания способствуют, помимо развития коммуникативных умений и навыков, еще и развитию умений самостоятельного приобретения знаний. Стоит отметить, что перечисленные типы проблемных культуроведческих заданий

составляют методический комплекс, направленный на активизацию когнитивной и коммуникативной составляющих учебно-познавательной деятельности. Вытекая как бы один из другого, типы заданий предусматривают увеличение уровня проблемности по мере формирования личности обучающегося.

П.В. Сысоев [11, 12] утверждает, что использование методов этнографии для формирования межкультурных умений в сочетании с проблемными культуроведческими заданиями открывает перед преподавателем иностранного языка огромный методический потенциал для развития межкультурных умений. Однако необходимо уделять должное внимание подготовке к использованию определенных методов, сущность которых должна быть раскрыта на семинарских занятиях и проблемных лекциях, как при индивидуальной, так и при групповой работе обучающихся. Последовательное чередование методов этнографии с проблемными культуроведческими заданиями позволяет им дополнять друг друга в методическом плане, создавая мощный инструментарий и одновременно обогащая языковую социокультурную и межкультурную практику обучающихся.

Первым методом этнографического подхода выступает метод наблюдения. Студенты погружаются в аутентичную среду языка и культуры страны изучаемого языка и делают наблюдения за коммуникативным поведением носителей языка в заранее обозначенных ситуациях общения. После сбора данных студенты встречаются для группового обсуждения полученных результатов и их интерпретации.

Вторым методом этнографического подхода выступает анкетирование. Студенты готовят анкеты, содержащие вопросы культурологического характера, предлагают их для заполнения носителям языка и культуры, после чего анализируют и интерпретируют данные. На основе такого анализа студенты создают представления об определенном аспекте культуры страны изучаемого языка или об особенностях межкультурного общения в данной стране (культуре).

Третьим методом этнографического подхода является опрос. Он подразумевает сбор первичной информации с целью последующего анализа и интерпретации. Студенты создают вопросник по конкретному аспекту изучаемой культуры страны изучаемого языка, а затем опрашивают по нему желающих.

Четвертым методом этнографического подхода выступает интервью. Он заключается в беседе студентов с носителями языка.

Совершенно очевидно, что на основе методов этнографии можно получить определенную информацию о языке или культуре страны изучаемого языка. Учитывая тот факт, что для большинства студентов погружение в аутентичную социокультурную среду будет носить фрагментарный характер, в первоначальной версии этнографический

подход не в состоянии сформировать у обучающихся целостного представления о культуре страны изучаемого языка.

В условиях погружения, находясь в стране изучаемого языка, преимущественно используются методы этнографии как способ соизучения языка и культуры. В зависимости от продолжительности погружения в аутентичную языковую и культурную среду, а также от учебной программы определяется стратегия подготовки, которая может производиться как в родной стране, так и в стране пребывания. Роль преподавателя при этом сводится к осуществлению всевозможной помощи обучающимся, причем на стадиях подготовки и завершения обучения его роль преподавателя будет более выраженной. Непосредственно в присутствии будет проводиться учебно-познавательная деятельность обучающихся на занятиях по иностранному языку. На этапе презентации культурологического проекта функция преподавателя будет заключаться в проведении мониторинга учебно-познавательной деятельности обучающихся. Также стоит отметить, что мониторинг можно осуществлять как очно – при проведении наблюдения или интервью в присутствии преподавателя, так и дистанционно – средствами современных информационных и коммуникационных технологий для получения консультаций или осуществления промежуточного контроля.

На заключительном этапе обучения независимо от выбранного этнографического метода необходимо, чтобы обучающиеся и преподаватель провели анализ и интерпретацию полученных данных для формирования иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, формирования объективных представлений о культуре страны изучаемого языка, проведения культурной рефлексии на родную культуру. Культурная рефлексия предполагает процесс культурного самоопределения личности через изучение иностранного языка и культурных феноменов страны изучаемого языка с рефлексией на родную культуру и на самого себя. Благодаря этому обучающийся сможет определить свое место в поликультурном обществе, выступить в качестве субъекта в рамках диалога культур, изучить общечеловеческие ценности и осознать свою роль в общепланетарных процессах (В.В. Сафонова) [5].

На практике культурная рефлексия обучающихся может быть сформирована за счет использования проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии, которые способствуют формированию межкультурной компетенции. Таким образом, *использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии* будет служить *третьим психолого-педагогическим условием* формирования межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода.

Выводы

Коммуникативно-этнографический подход является одним из культуроведческих подходов, дидактический и методический потенциал которого создает реальные условия для формирования межкультурной компетенции обучающихся в условиях погружения в аутентичную языковую и социокультурную среду. Анализ работ в данной области свидетельствует о том, что формирование межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода будет эффективным при учете следующих психолого-педагогических условий: а) мотивация студентов формировать межкультурную компетенцию в условиях погружения; б) погружение в аутентичную культурную и языковую среду; в) использование в обучении проблемных культуроведческих заданий и методов этнографии.

Литература

1. **Алмазова Н.И., Попова Н.В.** Теоретические и прикладные аспекты вузовского инновационного процесса (на примере дисциплины иностранный язык) // *Инновации в образовании*. 2014. № 3. С. 5–17.
2. **Гураль С.К.** Мировоззрение, картина мира, язык: лингвистический аспект взаимоотношения // *Язык и культура*. 2008. № 1. С. 14–21.
3. **Гураль С.К., Митчелл П.Дж.** Формирование профессионального дискурса на основе принципов интерактивного обучения языку, разработанных профессором Гарвардского университета Вилгой М. Риверс для неязыковых специальностей (опыт Томского государственного университета) // *Язык и культура*. 2008. № 4. С. 5–10.
4. **Сысоев П.В.** Система обучения иностранному языку по индивидуальным траекториям на основе современных информационных и коммуникационных технологий // *Иностранные языки в школе*. 2014. № 5. С. 2–11.
5. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж : Истоки, 1996. 237 с.
6. **Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.** Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) // *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2008. 1 февраля. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (дата обращения: 4.05.2015).
7. **Алмазова Н.И.** Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003. 446 с.
8. **Сысоев П.В.** Концепция языкового поликультурного образования. М. : Еврошкола, 2003. 406 с.
9. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование // *Иностранные языки в школе*. 2006. № 4. С. 2–14.
10. **Сысоев П.В.** Языковое поликультурное образование в XXI веке // *Язык и культура*. 2009. № 2 (6). С. 96–110.
11. **Сысоев П.В.** Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку и культуре: новые задачи и новые возможности в XXI веке // *Иностранные языки в школе*. 2015. № 1. С. 9–22.

12. **Сысоев П.В.** Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // *Язык и культура*. 2014. № 4 (28). С. 184–202.
13. **Сафонова В.В.** Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М. : Высш. шк. ; Амскорт Интернэшнл, 1991.
14. **Ананьев Б.Г.** Психология и проблемы человекознания. М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 382 с.
15. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
16. **Зимняя И.А.** Педагогическая психология. М. : Логос, 2004. 384 с.
17. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // *Иностранные языки в школе*. 2003. № 1. С. 42–47.
18. **Byram M.** Assessing intercultural competence in language teaching // *Sprogforum*. 2000. № 18, vol. 6. P. 8–13.
19. **Byram M., Fleming M.** *Language Learning in Intercultural Perspective: Approach Through Drama and Ethnography*. Cambridge : Cambridge University Press, 1998.
20. **Махмутов М.И.** Вопросы организации процесса проблемного обучения : метод. пособие. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1972. 57 с.
21. **Сафонова В.В.** Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М. : Еврошкола, 2001.
22. **Мильруд Р.П., Максимова И.Р.** Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся // *Язык и культура*. 2014. № 2 (26). С. 134–145.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' INTERCULTURAL SKILLS BASED ON COMMUNICATIVE-ETHNOGRAPHIC APPROACH

Dudin A.A., Postgraduate of the Department of Foreign Languages of the Moscow State Humanitarian University named after MA Sholokhov (Moscow, Russian Federation). E-mail: artdudin@rambler.ru

Abstract. Communicative-ethnographic approach is one of the modern innovative approaches, which aim to create optimal conditions for the development of learners' intercultural competence in immersion. This paper addresses the issue of psychological and pedagogical conditions for the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach. Literature review enabled the author to define the following conditions: a) students' motivation to develop intercultural competence in immersion; b) immersion into the authentic cultural and language environment; c) the use of problem-solving assignments and methods of ethnography.

Keywords: communicative-ethnographic approach; immersion; intercultural communication; communicative competence.