

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ К ДИПЛОМНОМУ ПРОЕКТУ: ОТ ИССЛЕДОВАНИЯ К ЭКСПЕРИМЕНТУ

А.В. Щепилова, Е.И. Черкашина

Аннотация. Согласно требованиям стандартов высшего образования, государственная итоговая аттестация (ГИА) должна продемонстрировать сформированность у выпускников компетенций, заявленных в образовательной программе. Для приведения в соответствие цели, задач образовательной программы направления «Лингвистика» профиля «Теория и практика межкультурной коммуникации» и комплекса процедур оценивания межкультурной профессиональной компетенции выпускника в Институте иностранных языков Московского городского педагогического университета был осуществлен научный проект. Исследовательская часть проекта состояла из трех этапов. На первом этапе методом контекстного анализа из компетентностной модели специалиста по межкультурной коммуникации были выделены обобщенные дескрипторы, позволяющие более четко структурировать прогнозируемые результаты обучения на трех уровнях, а именно когнитивном, прагматическом и аффективном. Подобное описание искомого результата обучения было необходимо для поиска четких ориентиров отбора содержания контрольных мероприятий. На втором этапе были описаны виды деятельности, при помощи которых возможно формирование планируемых результатов. На третьем этапе были выявлены компоненты компетенции, слабо представленные в контрольных процедурах, для дальнейшего совершенствования процесса обучения и сформулировано противоречие для выдвижения гипотезы о формате и содержании государственного экзамена. Противоречие состояло в том, что ГИА в его традиционной форме не отражало консультативно-коммуникативную деятельность будущего специалиста по межкультурной коммуникации. Требуемое стандартом присутствие на ГИА работодателей часто не исполняло той функции, на которую требование было рассчитано: работодатели не имели возможности оценить готовность выпускника к реальной деятельности в сфере межкультурной коммуникации. В качестве гипотезы было принято положение о том, что формой проведения государственной аттестации может стать защита студентом итоговой проектной работы. Проблема содержания и формы студенческого проекта была решена исходя из двух ключевых идей. Первая состояла в том, что проект должен по форме представлять собой законченный продукт, предназначенный потенциальному потребителю или работодателю. Вторая идея заключалась в том, что содержание проекта должно опираться на ту часть образовательной программы, которая наиболее всего ориентирована на формирование конкретных профессиональных умений у студента. Такой дисциплиной является курс «Французский язык в сфере туризма», который готовит студентов к профессиональному диплому Торгово-промышленной палаты Парижа. Сообразно данным исходным позициям

было определено содержание дипломного проекта как «Национальная идентичность французов: лингвокультурный аспект». Студентам были предложены темы проектов. Этапы работы над проектом были определены в циклограмме. Был разработан перечень обязательных элементов дипломного проекта в виде портфолио с указанием объема каждого элемента. Эксперимент подтвердил продуктивность принятой гипотезы. Студентами были созданы проекты, имеющие потенциал практического использования в средствах массовой коммуникации, в работе туроператоров, гидов-экскурсоводов, руководителей культурных центров. Созданные продукты получили аутентичную оценку потенциального работодателя, студенты произвели рефлексию об эффективности примененных стратегий, о совершенстве собственной компетенции. Обучающиеся увидели возможность реализации подготовленных ими проектов на рынке труда на примере сферы сервиса и туризма. Это повысило их заинтересованность в расширении лингвистических знаний и умений, создало потребность в поиске новых форм использования языка на фоне современных требований рынка труда. Эксперимент также показал, что при наличии продуманной системы контрольно-измерительных материалов итоговая аттестация выпускников может проверить сформированность межкультурной профессиональной компетенции как в области прагматической, так и в области когнитивной.

Ключевые слова: межкультурная профессиональная компетенция; оценивание межкультурной компетентности; инновационная форма государственной итоговой аттестации; объекты контроля; дипломный проект; профессиональный продукт.

Введение

Во многих гуманитарных вузах России ведется подготовка студентов по направлению 45.03.02 «Лингвистика». Согласно федеральным стандартам высшего образования, данное направление представлено рядом профилей, выбор которых осуществляется вузом не только согласно своим образовательным возможностям, но и, главным образом, согласно потребностям региона. Чем выше представленность в регионе зарубежных компаний, бизнеса, тем выше потребность в специалистах, способных обеспечивать межкультурное общение в различных профессиональных сферах, т.е. выполнять функцию посредника в сфере межкультурной коммуникации. В этом состоит социальная значимость (миссия) образовательной программы по одному из профилей направления «Лингвистика», а именно профилю «Теория и практика межкультурной коммуникации». Вузы, реализующие данный профиль подготовки, составляют образовательные программы, ориентируясь на существующие научные разработки, связанные с организацией обучения будущих специалистов в области межкультурной коммуникации. К достаточно проработанным вопросам отнесем детализацию целей и задач обучения, определение принципов отбора тематики для овладения иностранным языком в межкультурном аспекте, разработку образовательных технологий. К наиболее сложным относятся, во-первых,

вопрос оценивания межкультурной компетентности, а именно выделения проверяемых элементов компетенции, и, во-вторых, проблема выбора подходящих процедур контроля. Как известно, оценивание является элементом контроля и происходит в процессе текущих, промежуточных и итоговых контрольных процедур. Согласно деятельностному подходу, формы деятельности в процессе обучения и в ходе контроля должны коррелировать между собой и быть адекватными задачам, которые предстоит решать выпускникам в их будущей профессиональной деятельности. Однако на практике данные тезисы воплощаются недостаточно последовательно. Самым проблемным моментом остается вопрос содержания и формы государственной итоговой аттестации.

Если обратиться к анализу практики в области итогового оценивания подготовки специалистов по межкультурной коммуникации, можно констатировать, что в большом количестве случаев государственный экзамен включает в себя два вопроса, один из которых традиционно направлен на критериальное оценивание достижения желаемого уровня владения языком, как правило, в устной форме. В качестве второй части экзамена наличествуют попытки ввести в процедуру оценивания моменты урегулирования того, что называют конфликтами, моменты сравнения разных культурных систем или социально обусловленных вариантов поведения внутри инокультурной системы, например сопоставительные упражнения «этносоциокультурного плана»: сравните роли в семье в известных вам культурах. Наиболее частотными являются все же интерпретативные практики, связанные с анализом текстов и дискурсов или продуктивные упражнения типа написания эссе о культурном феномене страны изучаемого языка в сравнении со своей культурой. Указанные практики пока не решают в полной мере проблему оценивания способности выпускников к медиаторской функции в основном потому, что описание культурной формы как таковой не дает возможность студенту позиционировать себя по отношению к данной культурной практике. Студент демонстрирует знание неких культурных особенностей, оцениваются умения сравнения, констатации различий вне интеракции. Тем не менее попытки изменить традиционную форму итогового экзамена следует только приветствовать.

Содержание данной статьи освещает одну из попыток привести в соответствие заявляемую цель, задачи образовательной программы и комплекс процедур оценивания межкультурной профессиональной компетенции выпускника. Базой для проведения научного проекта в его исследовательской и экспериментальной частях стал Московский городской педагогический университет (МГПУ), где в Институте иностранных языков ведется обучение специалистов в сфере межкультурной коммуникации по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвисти-

ка», профиль подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации» – французский язык.

Исследование

Исследовательская часть научного проекта была призвана решить несколько последовательных задач. Во-первых, следовало проанализировать компетентностную модель специалиста по межкультурной коммуникации. Как известно, образовательные программы вузов фиксируют общую цель подготовки специалиста и детализируют ее в виде перечня компетенций как результата образовательного процесса. Проблема состоит в том, что такие перечни обширны и плохо систематизированы. Нашей задачей являлось более структурированное описание искомого результата обучения для поиска четких ориентиров отбора содержания контрольных мероприятий. Во-вторых, нам предстояло выяснить, при помощи каких видов деятельности возможно формирование планируемых результатов. В-третьих, следовало определить, какие из контрольных процедур можно признать релевантными на этапах текущей и итоговой аттестации.

В рамках **первого этапа исследования** из образовательной программы Института иностранных языков МГПУ по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», профиль подготовки «Теория и практика межкультурной коммуникации», были выделены компетенции, имеющие непосредственное отношение к будущей профессиональной иноязычной коммуникативной деятельности обучающихся. Учитывая, что межкультурная компетенция обучающегося предполагает изменения в его мышлении, чувствах и поведении [1. С. 42], было признано продуктивным рассматривать цель, задачи обучения и, соответственно, его результат на трех уровнях, а именно когнитивном, прагматическом и аффективном. Нами были проанализированы дескрипторы компетенций, детализированные в терминах «знать, уметь, владеть»; выделены доминирующие смыслы на уровне обобщения, приемлемом для дальнейшего соотнесения профессиональных компетенций с видами деятельности, предлагающими их формирование. Дескрипторы были переформулированы, в них выделено смысловое ядро или ключевое понятие, отражающее сущность, подлежащую осмыслению, определению своего к ней отношения, присвоению, на базе чего при наличии в учебных средствах определенных ситуаций, задач, образцов поведения, дискурсов и пр. могут быть сформированы устойчивое умение, способность и готовность к применению умения в деятельности. Всего было составлены девять дескрипторов, отражающих задачи и планируемый результат обучения в целях формирования межкультурной профессиональной компетенции. Приведем пример одного из них.

Ключевое понятие	Когнитивный результат	Прагматический результат	Аффективный результат
Система общечеловеческих ценностей, ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных и прочих общностей и групп	Осведомленность, результат рефлексии о понятии «ценность» и сопряженных концептах, принадлежащих родной и иноязычной лингвокультурам. Стратегии анализа мировосприятия представителей социума с учетом этого знания	Понимание мотивации поведения личности, обусловленного ценностными ориентациями, предвидение реакций партнера по общению, построение стратегии общения в соответствии с этим знанием	Уважение своеобразия, толерантность. Коррекция системы собственных ценностных ориентаций с учетом общечеловеческих ценностей

На следующем уровне обобщения данные дескрипторы были представлены в виде трех компонентов цели / задачи / результата формирования межкультурной профессиональной компетенции в процессе освоения обучающимися образовательной программы.

Когнитивный компонент (знания). Система культурных знаний, связанная с будущим профессиональным общением с носителями языка и культуры. Миссия медиатора предполагает, что эта система знаний включает представления носителя языка о данных феноменах. Например, знания о национальной и культурной идентичности (эмблемы, исторические события, система ценностей, практики, табу); географические и пространственные представления (личное / общественное); знания о социальных и классовых различиях, геополитике, межнациональных контактах государства, его институтах; представления о культурных достижениях и пр.

Когнитивный компонент (стратегии). Способность выработать и применить стратегии интерпретации значений (смыслов), культурных практик: аналогия, обобщение, сравнение, дедукция, дискуссия. Умение использовать лингвистические и культурологические методы анализа текстовых данных, способствующих лучшему пониманию другого. Владение понятийным аппаратом для сравнения культур, нахождения общего.

Прагматический компонент. Способность мобилизовать полученные в процессе обучения знания, стратегии, отношения в реальных ситуациях межкультурного контакта, принимая во внимание конкретную культурную идентичность коммуникантов. Способность моделировать ситуации общения, отбирать стратегии и средства для общения согласно культуре, статусу партнера. Владение этикетом, дискурсивными способами реализации высказываний. Анализ результативности коммуникации. Владение стратегиями предотвращения коммуникатив-

ных конфликтов, в том числе вызванных стереотипами. Посреднические умения.

Аффективный компонент. Способность перейти от этноцентрического отношения и восприятия другого к способности установить и поддерживать отношения между представителями своей и чужой культур. Принятие культурного своеобразия. Открытость и интерес к иному, способность признать относительность своей точки зрения и собственных культурных ценностей. Готовность быть медиатором между культурами, в том числе в конфликтных ситуациях.

На **втором этапе исследования** мы постарались описать, какое именно процессуальное содержание обучения может быть непосредственно связано с выделенными компонентами межкультурной профессиональной компетенции студентов, обучающихся в рамках профиля «Теория и практика межкультурной коммуникации» (французский язык). Иначе говоря, нам предстояло проанализировать, какими ведущими видами деятельности компетенции могут быть сформированы.

Когнитивный компонент. Данный компонент в аспекте формирования осведомленности обучающегося об устройстве общества и его культурных достижениях традиционно присутствует в содержании обучения. Студенты получают основные представления о Франции, ее столице, достопримечательностях, франкофонии. Они знакомятся с историей государства и его институтами. Важно, чтобы в «культурном» содержании обучения была представлена информация о современной жизни общества. Поэтому данный аспект когнитивного компонента прогнозируемого результата обучения должен формироваться, в том числе, *в информационно-поисковой деятельности* студента.

Относительно инновационной частью когнитивного компонента цели / задачи / результата выступает формирование у обучающихся способности выработать и применить стратегии интерпретации значений / смыслов. На начальном уровне приобщения к культуре «другого» обычно доминирует стратегия простейшего сравнения с культурой собственной. Предметом сравнения становятся культурные практики, рассказ о которых возможен с учетом элементарного уровня владения языком. Текст, сообщаящий некие сведения о жизни иноязычного сообщества, служит основой для построения высказываний по аналогии. На следующих этапах обучения требуется последовательное усложнение заданий с точки зрения уровня обобщения, возможной глубины интерпретации информации. Обязательным компонентом интерпретации должны становиться *дискуссии*.

Еще одной частью когнитивного компонента цели / задачи / результата обучения выступает умение использовать лингвистические и культурологические методы анализа текстовых данных, способствующих лучшему пониманию другого. Для достижения этой цели понадо-

бится работа по формированию у студентов стратегий открытия смыслов в текстовом материале, например литературном произведении, нахождения общего между культурами. Видом деятельности в данном случае выступает *аналитическая исследовательская работа*.

Наконец, к когнитивному компоненту мы отнесли овладение понятийным аппаратом для сравнения культур, нахождения общего. Данная задача может решаться *в проектной деятельности*, например через составление глоссария как элемента проекта.

Прагматический компонент. Данный компонент цели / задачи / результата подразумевает, как было показано выше, обширный перечень межкультурных умений, от способности отбирать стратегии и средства для общения согласно культуре, статусу партнера до анализа результативности коммуникации. Формирование данных умений не может происходить иначе, чем *в речевой деятельности*. Овладение стратегиями и средствами межкультурного общения должно обеспечиваться, начиная с уровня А1 посредством строгого соблюдения деятельностного подхода к организации речевой практики, принципа аутентичности текстов и речевой деятельности, принципа комплексности.

Аутентичность общения обеспечивается, во-первых, аутентичностью текстов, служащих источником для отбора лексики и образцом для построения высказываний; во-вторых, формулированием коммуникативных задач, соответствующих аутентичным ситуациям общения и нацеленных на формирование профессиональных межкультурных умений.

Принцип комплексности реализуется, в частности, через доминирование интегративных заданий, обеспечивающих употребление одного и того же языкового материала в разнообразных видах речевой деятельности. Пример такого задания уровня А1: прочитайте e-mail, в котором Ваш новый друг описывает маршрут от университета до его дома, задайте (письменно) уточняющие вопросы, объясните (устно) маршрут другому сокурснику, ответьте на его вопросы. Пример задания уровня В2: прослушайте диалог о впечатлениях друзей от посещения ресторана, выскажите свое мнение, напишите рекламную / критическую заметку. На продвинутых уровнях принцип комплексности может реализоваться в полной мере *в проектной работе*. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с устными и письменными документами, взаимодействуют на этапе исполнения, предъявляют результат в письменной (брошюра) или устной форме (видеоролик), докладывают о результатах и производят само- и взаимооценивание.

Деятельностный подход должен быть реализован в духе его современной интерпретации [2. С. 15], подразумевающей, что обучающемуся следует решить коммуникативную задачу, четко «вписав» ее в контекст общения, «приняв» определенную социальную роль. На

начальном уровне обучения в заданиях интерактивного и проектного характера естественно доминирование «я-роли». На старших этапах обучения учащийся, оставаясь «самим собой», приглашается попробовать себя в разных социальных функциях: волонтера, организатора культурного события, члена экологической ассоциации и т.д.

Особо ценными для формирования межкультурной компетенции будущего специалиста следует признать ситуации, при которых учащемуся, оставаясь в рамках своей реальной национальной идентичности, предстоит создать некий речевой продукт. Последний не будет качественным, если обучающийся не взглянет в определенный момент его создания на проблему «глазами» другого. Приведем пример удачного в этом смысле *группового проекта*. Обучающиеся выбирают определенную область сферы потребления (покупка продуктов / одежды / технических принадлежностей / прочее), анализируют практики в двух странах и составляют советы франкофону о целесообразности тех или иных действий в своей стране (адреса, фирмы, формы оплаты, что предпочесть, чего остерегаться). В классе индивидуальные тексты обсуждаются, составляется общий текст, который размещается, например, в блоге для оценивания реальным потребителем информации. Ценность таких ситуаций состоит в том, что они направлены естественным образом на одновременное развитие когнитивных стратегических и прагматических умений.

Важнейшим умением прагматического характера следует признать умение анализа результативности коммуникации. Значительным шагом вперед в этом направлении может быть использование упражнений, предполагающих *практику выхода с результатами проектной деятельности на конкретного потребителя* или общественность для получения обратной связи, запускающей процесс рефлексии о результативности своего труда. Приведем примеры таких заданий. Составить информацию о своем регионе для туристического агентства. Написать страничку в туристическую брошюру, предназначенную для иностранцев и информирующую их о принятом в регионе поведении на улице, в быту. Составить индивидуально описание блюда; представить друг другу свою работу; договориться, какой идеей они будут объединены в общем блоге; разместить в Интернете совместный речевой продукт; проанализировать реакцию читателей. Составить табличку на нескольких языках с советами, как быть ответственным туристом и беречь окружающую среду в вашем городе; поместить ее в посещаемых местах, а ее фото – в Сети; проанализировать общественную реакцию.

Ценность этих заданий заключается не только в том, что такая практика непосредственно может быть связана с будущими профессиональными обязанностями нашего студента, но и в том, что речевой продукт получает аутентичную оценку (потенциального работодателя в

том числе), в результате которой естественным образом происходят рефлексия об эффективности примененных стратегий, о совершенстве собственной компетенции и самокоррекция.

Аффективный компонент. Основной составляющей аффективного компонента цели / задачи / результата обучения в межкультурной перспективе считаются способность отойти от этноцентрического восприятия «другого», принятие культурного своеобразия, способность признать относительность своей точки зрения и собственных культурных ценностей. Воспитанию данной способности способствует, помимо прочего, знакомство с проблемой стереотипизации наших культурных представлений о «других», что для специалистов по межкультурной коммуникации является важной частью содержания обучения. Достижение адекватного результата происходит через *применение стратегий, выработанных и усвоенных на когнитивном уровне*. Первым шагом в осознании стереотипа выступает обычно компаративная стратегия: сравнение своих представлений со стереотипами, представленными в текстах. Далее должно происходить обращение к личному опыту, например в ходе выполнения задания рассказать о первых впечатлениях от встречи с иностранцем, о поводе для удивления. Затем следует применить стратегии обобщения и интерпретации: найти общее в представлениях других народов о какой-либо нации, отделить стереотипы от реальных культурных особенностей и привычек. После этого предметом анализа должна стать собственная культура, свой образ жизни. Нужно просить учащихся поделиться опытом взгляда на свою страну «со стороны». Примерно таким путем происходит процесс «релятивизации» собственных культурных воззрений.

Профессионально ориентированной частью аффективного компонента цели / задачи / результата обучения является готовность быть посредником между культурами, в том числе в конфликтных ситуациях. Вероятно, первым шагом в воспитании данного качества следует признать формирование представления о том, что универсальные, общечеловеческие ценности служат нашим объединяющим началом. В дальнейшем задача формирования умений медиации должна решаться опосредованно через постепенное открытие культуры другого, тренировку в вербальном объяснении культурных фактов, отношений, традиций и прочего, а также непосредственно *в ходе интерактивных упражнений и проектной работы*.

На **третьем этапе исследования** было важно сделать выводы о том, какие объекты оценивания и какие соответствующие им контрольные процедуры адекватны задачам текущего и промежуточного контроля, а какие из них могут быть вынесены на этап итоговой аттестации.

Когнитивный компонент. Несмотря на то что формирование знания о компонентах культуры может осуществляться в самых разных

видах деятельности, в том числе в интерактивной [3. С. 202], когнитивный компонент, в том виде, в каком он был нами представлен выше, обычно не включается в процедуру итоговой аттестации. Он может быть объектом текущего контроля. Это относится и к когнитивному стратегическому аспекту межкультурной компетенции, который может быть оценен при текущем или промежуточном контроле в ходе выполнения заданий, выявляющих успешность использования студентом разнообразных методов анализа для получения данных. Например, таких как увидеть в текстах культурную специфику, дать адекватное объяснение или толкование коннотаций одной и той же сущности интернационального порядка, увидеть в образцах дискурса примеры валоризации или девалоризации национального, заметить стереотипное восприятие, идентифицировать табу (питание, одежда, поведение) и т.д.

Прагматический компонент. Как при текущем, так и при итоговом контроле мы должны оценить способность студента мобилизовать известные умения, стратегии для выполнения функции медиатора в ситуациях би- или поликультурного контакта или интерпретатора культурных фактов. Процедуры, позволяющие проверить и оценить успешность исполнения студентом искомых функций, многочисленны. Приведем примеры.

В области интерпретации: интерпретировать невербальное, а также паралингвистические элементы (логины, аббревиатуры); идентифицировать принадлежность речи к регистрам общения; понимать юмор; замечать стереотипы; видеть в документах (в том числе документах родной культуры) следы этноцентрического отношения; идентифицировать механизмы иностранного вмешательства в другую страну (иммиграция, война, культурное доминирование); прочитав текст на одном языке и передать его содержание на другом; интерпретировать факт из документа одной культуры в сравнении со своей / иной культурой; передать на нескольких языках нюансы одного и того же термина / концепта. Критерием оценки успешности интерпретации будет ее адекватность представлениям носителей соответствующих культур.

В области медиации: объяснить факт своей культуры иностранцу и наоборот; толковать партнеру культурные тонкости, специфику; спланировать общение, избегая зон потенциальных конфликтов; погасить конфликт, объяснив сторонам причины, выходы из конфликта, выступив с инициативой интерпретировать непонятное / сложное / особенное для собеседников; расспрашивать для понимания расхождений в точках зрения; искать новое знание в сотрудничестве, умея примирять расходящиеся мнения. Критерием оценки успешности медиации будет то, насколько поведение студента основывается на анализе контактирующих культур.

Аффективный компонент. С позиции оценивания компетенции данный компонент представляет наибольшую сложность и наибольший интерес. Элементы компетенции аффективного плана являются, как правило, объектами самооценивания или взаимооценивания в ходе текущего контроля. На этапе итоговой аттестации аффективный компонент может присутствовать, например, через использование технологии профессионального портфолио.

Выводы исследования

Проведение данного научного проекта в его исследовательской части позволило:

- более четко структурировать прогнозируемые результаты профессионального обучения;
- уточнить соотношение тематического и процессуального содержания обучения с вероятными формами контроля;
- выявить компоненты компетенции, слабо представленные в контрольных процедурах, для совершенствования процесса обучения;
- сформулировать основное противоречие для выдвижения гипотезы о формате и содержании государственного экзамена.

Противоречие состоит в том, что ГИА в его традиционной форме не отражает консультативно-коммуникативную деятельность будущего специалиста по межкультурной коммуникации. Выявленные в ходе исследования объекты оценивания когнитивной, прагматической и аффективной составляющих компетенции специалиста естественно вписываются в процедуры текущего контроля, но объективно трудновоспроизводимы в экзаменационной форме. Требуемое стандартом присутствие на государственной итоговой аттестации работодателей часто не исполняет той функции, на которую требование было рассчитано: работодатели не имеют возможности оценить готовность выпускника к реальной деятельности в сфере межкультурной коммуникации. В качестве гипотезы было принято положение о том, что формой проведения государственной аттестации может стать защита студентом итоговой проектной работы.

Эксперимент

Проектная деятельность обучающегося относится к разряду инновационной деятельности. Согласно мнению И.П. Смержок, одной из основополагающих характеристик «человека культурного» является его способность к проективной деятельности, т.е. продуктивному воображению, творческому и свободному преобразованию окружающего мира [4]. Опираясь на мнение С.К. Гураль, которая отмечала, что мультиме-

дийная проектная деятельность помогает развить целый ряд компетенций, составляющих профессиональную компетентность специалиста [5. С. 131], коллектив кафедры романской филологии института иностранных языков МГПУ пришел к мнению, что завершением реализации программы, предусмотренной профилем подготовки студентов, должна быть именно мультимедийная презентация дипломного проекта. Проблема содержания и формы студенческого проекта была решена исходя из двух ключевых идей. Первая состояла в том, что проект должен по *форме* представлять собой законченный продукт, предназначенный потенциальному потребителю или работодателю. Вторая идея заключалась в том, что *содержание* проекта должно быть не только предназначено потребителю, но и опираться на ту часть образовательной программы, которая наиболее всего ориентирована на формирование конкретных профессиональных умений у студента. Идеи о важности интеграции языковой и профессиональной подготовки были высказаны неоднократно. Например, Н.И. Алмазова, Т.А. Баранова и Л.П. Халяпина отмечали, что «в современных условиях каждый вуз должен сделать самостоятельный и осмысленный выбор в данном направлении... постепенно внедряя и такие современные тенденции, как междисциплинарная координация и интеграция в преподавании иностранных языков и профессиональных дисциплин» [6. С. 131].

Сообразно данным исходным позициям было определено содержание дипломного проекта как «Национальная идентичность французов: лингвокультурный аспект». Данная тематика, помимо ее отражения в учебниках, используемых в ходе языковой подготовки студентов, системно представлена в курсе «Французский язык в сфере туризма» в рамках вариативного блока. Специалист, согласно современным тенденциям на рынке труда, немислим вне мирового «кросс-культурного контекста». В настоящее время на рынке туристических услуг наблюдаются так называемые транснациональные процессы, что требует изучения мирового опыта организации туризма и сервисной сферы, освоения традиций туризма и сервиса как отечественного, так и зарубежного. Предложенный в Институте иностранных языков МГПУ курс «Французский язык в сфере туризма» готовит студентов к профессиональному диплому Торгово-промышленной палаты Парижа, дающему право на работу в сфере туризма в России и в странах Европы. Согласно программе Торгово-промышленной палаты Парижа, дисциплина «Французский язык в сфере туризма», реализуемая на третьем курсе бакалавриата в шестом и седьмом семестрах, ориентирована на приобщение студентов к одной из возможных сфер их профессиональной деятельности. Именно виды туризма (культурного, экологического, гастрономического, экстремального) послужили информационной основой для создания бакалаврских дипломных проектов.

Дисциплина «Французский язык в сфере туризма» знакомит студентов с основными понятиями в сфере туризма, видами и методами туристской деятельности. Во время практических занятий уделяется внимание объектам культурного наследия, рассматривается роль элементов культуры в формировании туристского интереса, обращается внимание на факторы, влияющие на привлекательность городов, регионов и стран в целом с точки зрения культурного наследия. Темы блока рассматривают также вопросы, связанные с географическими и климатическими особенностями разных регионов, с конкретными приемами включения в туристский продукт особенностей избранного направления. Материал практических занятий по туризму включает проведение необходимых экскурсов в ряд смежных областей, связанных с гостиничным хозяйством, ресторанным бизнесом, транспортом, условиями визового режима, паспортного и таможенного контроля и т.п. в форме, доступной пониманию студентов-лингвистов. Во время занятий вырабатываются навыки анализа рекреационных ресурсов России и возможных схем развития избранных форм туризма. Используются аутентичные материалы: рекламные буклеты, рекламные проспекты различных туристических организаций, мультимедийные презентации предложений в области туристической деятельности, сайты туристических агентств России и Франции. Обучение ведется с использованием таких дидактических методов, как коммуникативный, поисковый, метод проблемного изложения (решение проблемных вопросов, ситуаций), объяснительно-репродуктивный, объяснительно-иллюстративный. Содержание и организация курса позволяют формировать важные профессиональные компетенции, отраженные в образовательной программе, а именно умения:

- выполнять функцию посредника в сфере межкультурной коммуникации;
- выявлять и критически анализировать конкретные проблемы межкультурной коммуникации, влияющие на эффективность межкультурных и межъязыковых контактов;
- проводить эмпирические исследования проблемных ситуаций и диссонансов в сфере межкультурной коммуникации;
- проводить информационно-поисковую деятельность, направленную на совершенствование профессиональных умений в области межкультурной коммуникации;
- составлять словники в профессионально ориентированных областях межкультурной коммуникации;
- применять тактики разрешения конфликтных ситуаций в сфере межкультурной коммуникации;
- стимулировать мотивацию профессионального развития, творческое участие в организационно-административной работе в сфере межкультурной коммуникации;

– адаптироваться к запросам динамично развивающегося рынка труда столичного мегаполиса и быть социально мобильным.

В рамках общей тематики проекта «Национальная идентичность французов: лингвокультурный аспект» студентам были предложены следующие темы:

- Знаменательные исторические и современные события.
 - Положительный имидж Франции, создаваемый на страницах учебников французского языка для иностранцев.
 - Места коллективной памяти – туризм как цивилизационная миссия Франции / России.
 - Константы французской / русской культуры как национальная доминанта – просветительская миссия памятников культуры.
 - Национально-прецедентные имена, имидж политических лидеров, главы государства.
 - Искусство медийного характера – киноискусство, эстрадное искусство и шоу-бизнес. Образы Франции в авторской (эстрадной) песне.
 - Еда как лингвокультурный код нации. Французская / русская гастрономическая система (кухня, ресторан), региональные кулинарные традиции.
 - Французская мода как ретрансляция положительного образа страны на международном уровне.
 - Модель поведения француза.
 - Ритуалы повседневности: распорядок приема пищи, время для отдыха, которые выполняют определенные функции обрядов, конструирующих французскую / русскую идентичность.
 - Франция в городском пространстве Москвы (язык, культура и др.).
 - Французский университет: история и современность.
- Этапы работы над проектом были определены в циклограмме с указанием графика консультаций и встреч преподавателя и студентов:

Циклограмма выполнения проекта ГИА

Срок	Вид деятельности	Примечания	Отметка о выполнении (заполняется руководителем преддипломной практики)
Февраль	Организационное собрание. Выбор темы проекта	До 1 марта	
Март	Утверждение темы проекта на заседании кафедры. Составление плана проекта	До 20 марта	
Апрель	Подготовка эссе, библиографического списка по теме проекта	До 1 мая	
Май	Подготовка проекта (видеосюжета, ролика, виртуальной экскурсии)	До 20 мая	
Май	Предзащита проекта	22 мая	

Был разработан и представлен студентам перечень обязательных элементов дипломного проекта в виде портфолио с указанием объема каждого элемента:

- план проекта;
- краткая аннотация проекта;
- эссе (текст, который сопровождает видеоряд на французском языке, 12–15 страниц);
- источники (путеводители, справочники, краеведческая литература, картографический материал, не менее 25–30 позиций);
- форма изложения материала и его оформления (видеоролик рекламный, информационный, виртуальная экскурсия по музею, городу, региону России и Франции, видеосюжет);
- критерии оценки мультимедийной презентации проекта.

Оценочная таблица

Этапы	Критерии	Баллы
Оформление и выполнение проекта	1. Актуальность темы, предлагаемых решений. Практическая направленность работы	
	2. Объем и полнота разработок, самостоятельность, законченность, подготовленность к защите	
	3. Уровень творчества: оригинальность раскрытия темы, подходов, предлагаемых решений	
	4. Аргументированность предлагаемых решений, подходов, выводов	
	5. Качество презентации: оформление, соответствие стандартным требованиям, рубрицирование и структура текста, качество схем, рисунков	
Защита проекта	1. Качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов; аргументированность	
	2. Объем и глубина знаний по теме: эрудиция, наличие межпредметных (междисциплинарных) связей	
	3. Представление проекта: культура речи, манера, использование наглядных средств, чувство времени, импровизационное начало, поддержка внимания аудитории	
	4. Ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убежденность, стремление раскрыть тему и сильные стороны работы	

Во время подготовки дипломного проекта обучающиеся должны были решить ряд конкретных задач, связанных с изучением и анализом дополнительного материала по теме, закрепить навыки работы со специальной литературой и периодическими изданиями, проявить умение систематизировать информацию, а также изложить ее в наиболее лаконичной, но достаточно полной форме. Процесс работы был разделен на три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

В течение подготовительного этапа студентам следовало определиться с выбором темы проекта, составить план выполнения проекта,

согласовать и утвердить план с руководителем проекта, провести подбор и анализ литературы и других источников для подготовки эссе.

Основной этап заключался в том, чтобы определить цель и задачи проекта, целевую аудиторию, аргументировать актуальность и ценность выбранной темы для потенциального потребителя и работодателя, выбрать форму представления проекта.

Заключительный этап предполагал мультимедийное оформление проекта. Для этого был организован мастер-класс с ведущим специалистом ИКТ, который предложил студентам новейшие программы работы с видеосюжетом, клипом, видеосъемками, роликом, а также программы работы со звуком и наложением звука на видео. Напомним, что целью проекта было не просто представление презентации или видеоряда по теме, а создание профессионального продукта для самого широкого рынка сервиса и услуг.

При определении тем дипломных проектов была принята во внимание важность идеи межкультурного взаимодействия двух стран, России и Франции, с преобладанием познавательной направленности. Темы дипломных проектов могли быть выбраны как самим студентом, так и рекомендованы руководителем проекта, например:

– В рамках изученной темы «Культурное наследие Франции» представить направление живописи «импрессионизм». Рассказать о течении, его представителях, мировых шедеврах данного течения, выставленных в музее Орсе в Париже, доме-музее Клода Моне в Живерни. Рассказать о коллекциях импрессионистов в российских музеях: Музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина в Москве, Эрмитаже и Музее русского импрессионизма в Санкт-Петербурге. Форма проекта – виртуальная экскурсия.

– В рамках изученной темы «Охрана окружающей среды» осветить экологические проблемы мегаполисов (Москва, Париж) и пути решения указанных проблем на примере Франции и России. Затронуть тему здорового питания (экопродукты) или экотуризма, которые приобретают все большую популярность в мире. Форма проекта – видеосюжет с последующей презентацией.

– В рамках изученной темы «Путешествие» рассказать о различных видах туризма, включая экстремальный и экотуризм, представить в форме рекламы малоизвестные или интересные места России. Подготовить проект как готовый рекламный продукт для турагентств, работающих в области привлечения иностранных туристов в Россию. Форма проекта – рекламный ролик.

Основными критериями при выборе темы проекта студентом являлись его практический интерес и стремление расширить свои познания в области, связанной с межкультурной коммуникацией в сфере культурно-познавательного, экологического, гастрономического или иного туризма.

В качестве методов исследования послужили: теоретический метод (анализ научно-публицистической литературы по проблеме исследуемой темы, синтез изучаемых материалов, классификация и обобщение данных) и эмпирический метод, заключающийся в выявлении и обобщении фактов непосредственно в опыте, наблюдении.

Заключение

Несмотря на трудности проводимого впервые эксперимента, все проекты, представленные к защите выпускниками 2017 года, соответствовали заявленному инновационному подходу, отличались продуманностью и были оценены государственной аттестационной комиссией положительно. По мнению государственной аттестационной комиссии, включающей работодателей, отдельные дипломные проекты могут быть использованы в работе:

- туроператоров: видеоролик для любителей активного отдыха «Путешествие по малоизвестным и живописным местам России», видеосюжет «Французская модель экотуризма как пример новых возможностей для России»;

- гидов-экскурсоводов: видеоэкскурсии по Москве «Столичные места с французскими корнями» и «Французы в Москве: историко-архитектурный путеводитель»;

- руководителей культурных центров: видеогид по ресторанам французской кухни в Москве, интерактивная экскурсия «Отношение к творчеству Рене Магритта в Бельгии и в России».

Изначальная установка на создание законченного продукта, представляющего потенциальному потребителю или работодателю рекламу туристических услуг, новых направлений, интерактивную экскурсию по городу (архитектурно-градостроительную) или по музею (литературно-художественную), видеоролик о культурном событии, т.е. продукта, имеющего потенциал практического использования в средствах массовой коммуникации, повысила заинтересованность студентов в расширении своих лингвистических знаний и умений, создала потребность в поиске новых форм использования языка на фоне современных требований рынка труда.

Ценность итоговых заданий в виде реализации практико ориентированных проектов заключалась не столько в том, что такая практика может быть непосредственно связана с будущими трудовыми действиями выпускников, но в основном в том, что созданный продукт получил аутентичную оценку потенциального работодателя, в результате которой студент естественным образом произвел рефлексию об эффективности примененных стратегий, о совершенстве собственной компетенции. Обучающиеся увидели возможность реализации / внедрения

подготовленных ими проектов на рынке труда на примере сферы сервиса и туризма.

Гипотеза эксперимента предполагала, что если в практике текущего и промежуточного контроля присутствуют объекты оценивания для всех компонентов профессиональной межкультурной компетенции студентов, то в рамках итоговой аттестации основной целью следует сделать оценку прагматических профессиональных умений. Однако эксперимент показал, что для подобных инновационных форм проведения итоговой аттестации задача может быть расширена. В ходе работы государственной комиссии было выявлено, что особыми объектами внимания членов комиссии-работодателей являлись:

- прагматические умения, в частности языковое представление проекта, его техническое сопровождение и умения интеракции;

- когнитивный результат обучения, а именно культурологические знания о стране изучаемого языка;

- когнитивный стратегический результат обучения, например, способность сделать сопоставительный анализ представленных лингвокультурологических явлений в плане межкультурной (русско-французской) коммуникации.

Таким образом, дальнейшее осуществление проекта по совершенствованию итоговой аттестации выпускников направления «Лингвистика», профиля «Теория и практика межкультурной коммуникации» будет нацелено на изучение вопроса о возможности расширения объектов итогового оценивания.

Литература

1. **Бердичевский А.Л.** Межкультурное образование: мода или необходимость? // Диалог Культур. Культура диалога. В поисках передовых социогуманитарных практик : материалы Первой междунар. конф. (Москва 14–16 апреля 2016 г.) / под общ. ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М. : МГПУ; Языки народов мира, 2016. С. 41–46.
2. **Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues / Conseil de Coopération culturelle, Comité de l'Education, Division des Langues Vivantes.** Strasbourg : Didier, 2001. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
3. **Безукладников К.Э.** Interactive Approach to Esp Teaching and Learning // World Applied Sciences Journal. 2013. № 24 (2). P. 201–206.
4. **Сморжук И.П.** Проектирование социально-культурного пространства: Теоретический и организационно-педагогический аспекты. М., 2016. URL: <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-sotsialno-kulturnogo-prostranstva-teoreticheskii-i-organizatsionno-pedagogich>
5. **Гураль С.К., Терешкова Н.С.** Обучение техническому переводу студентов-лингвистов китайского отделения посредством мультимедийной проектной деятельности // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 129–136.
6. **Алмозова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8

Сведения об авторах:

Щепилова Алла Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, директор Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: SchepilovaAV@mgpu.ru

Черкашина Елена Ивановна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры романской филологии Института иностранных языков Московского городского педагогического университета (Москва, Россия). E-mail: elena_chere@inbox.ru

Поступила в редакцию 4 марта 2018 г.

INNOVATIVE EXPERIENCE OF MENTORING WOULD-BE LINGUISTS FOR A GRADUATION PROJECT: FROM RESEARCH TO EXPERIMENT

Shchepilova A.V., Doctor of Education, Professor, Director of the Institute of Foreign Languages within Moscow City Pedagogic University (Moscow, Russia). E-mail: SchepilovaAV@mgpu.ru

Cherkashina E.I., PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Romance Philology of the Institute of Foreign Languages of Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia). E-mail: elena_chere@inbox.ru

DOI: 10.17223/19996195/41/21

Abstract. According to the requirements of higher education standards the State Final Examination (SFE) should demonstrate the graduates' development of competences declared in the educational program. In the Institute of Foreign Languages within Moscow City Pedagogic University, a scientific project was carried out to bring into accordance the goal and the tasks of the educational program together with the complex of procedures assessing international professional competence of a graduate in "Linguistics" field of education, specialization "Theory and practice of intercultural communication". The research part of the project consisted of three stages. At the first stage, using context analysis method, generalised descriptors were singled out from the competence model of the specialist in intercultural communication, which make it possible to more clearly structure the planned results of education at three levels, i.e. cognitive, pragmatic and affective. Such description of the required result of education was necessary to find clear guidelines for selecting the content of control activities. At the second stage, the types of activities were described that allow to form the planned results. At the third stage, to further improve the educational process, the components of the competence, that are poorly presented in control procedures, were specified, and a contradiction has been formulated to put forward a hypothesis about the format and content of the state examination. The contradiction lied in the fact that the SFE in its traditional form did not expose the advisory-communicative activity of the future specialist in intercultural communication. The required by the standard presence of employers at the State Final Examination often failed its function. The employers did not have an opportunity to evaluate the readiness of the graduate for real activity in the sphere of intercultural communication. As a hypothesis, the statement was accepted that the form of final state examination could be the defence of final project work by the student. The problem of the content and form of the student project was solved on the basis of two key ideas. The first one was that the project in its form should present a complete product aimed at a potential consumer or an employer. The second idea was that the content of the project should be not only intended for the consumer but also include the part of the educational program that is most focused on forming specific professional skills in students. This discipline is the course "The French Language in the Sphere of Tourism" that trains students for the professional diploma of the Chamber of Commerce and Industry of Paris. In accordance with these initial positions, the content of the graduation project was defined as "The National Identity of the French: Linguo-Cultural Aspect". The students were proposed the themes for projects. The stages of project work were identified in the schedule

with the timing of consultations and meetings for professors and students. A list of compulsory elements of the graduation project was developed in the form of a portfolio with an indication of the necessary volume of each element. The experiment has confirmed the productivity of the accepted hypothesis. The students have created projects with a potential of practical usage in mass media, in the work of travel agents, guides, managers of cultural centres. The created products have received an authentic assessment of potential employers; the students have conducted the reflection on the effectiveness of the applied strategies and the level of their own competence. The graduates have seen an opportunity to realize their projects in the job market at the example of sphere of service and tourism. This has increased their interest in expanding their linguistic knowledge and skills, created the necessity to look for new forms of language usage in terms of the requirements of the modern labour market. The experiment has also shown that with the help of a well-designed system of assessment materials final examination of the graduates can control the presence of great variety of intercultural competence components both in pragmatic and cognitive aspects.

Keywords: intercultural professional competence; assessment of intercultural competence; innovative form of state final examination; controlled items; graduation project; professional product.

References

1. Berdichevskiy A.L. (2016) Mezhekul'turnoye obrazovaniye: moda ili neobkhodimost'? [Intercultural education: fashion or necessity?] // *Dialog Kul'tur. Kul'tura dialoga. V poiskakh peredovykh sotsiogumanitarnykh praktik : materialy Pervoy mezhd. konf. M. : MGPU; Jazyki narodov mira.* pp. 41–46.
2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (2001) / Conseil de Coopération culturelle, Comité de l'Éducation, Division des Langues Vivantes. Strasbourg : Didier. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf.
3. Bezukladnikov K.E. (2013) Interactive Approach to ESP Teaching and Learning // *World Applied Sciences Journal.* 24 (2). pp. 201–206.
4. Smorzhek I.P. (2016) *Proyektirovaniye sotsial'no-kul'turnogo prostranstva: Teoreticheskiy i organizatsionno-pedagogicheskiy aspekty* [Designing socio-cultural space: theoretical, and organizational and pedagogical aspects]. M. URL: <http://www.dissercat.com/content/proektirovanie-sotsialno-kulturnogo-prostranstva-teoreticheskii-i-organizatsionno-pedagogich>
5. Gural' S.K., Tereshkova N.S. (2016) Obucheniye tekhnicheskomu perevodu studentov-lingvistov kitayskogo otdeleniya posredstvom mul'timediynoy proyektnoy deyatel'nosti [Teaching technical translation to students-linguists of Chinese department via multimedia project activities] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture.* 1 (33). pp. 129–136.
6. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017) *Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike* [Pedagogical approaches and models of integrated teaching foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura – Language and Culture.* 39. pp. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8

Received 4 March 2018