

2. Красильникова В.С., Чайникова Т.Н. Лингвострановедческий подход в определении содержания обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1994. № 4.
3. Орлова Е.В. Формирование многоязычной личности школьника как открытая дверь в международное образовательное пространство // Педагогическая мастерская. 2003. № 6. С. 4–8
4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
5. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскорт интернешнл, 1991.
6. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1.
7. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1993.
8. Хрипко А.В. Диалог культур в процессе изучения иностранного языка // Здравствуй. 2000. № 1.
9. Шамилова Н.Д. Формирование у школьников культуры межнационального общения в процессе обучения: Автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1992.

Статья представлена кафедрой английской филологии факультета иностранных языков Томского государственного университета, поступила в секцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 15 марта 2004 г.

УДК 378.02: 372.8

П.В. Сысоев

ЗАДАНИЯ НА КУЛЬТУРНУЮ РЕФЛЕКСИЮ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНЫХ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

Работа посвящена проблемному обучению культуре страны изучаемого языка. На основе рассмотрения генезиса типологий проблемных культуроведческих заданий и их вариативности автор разрабатывает типологию проблемных культуроведческих заданий на культурное самоопределение, в основе которой лежит методический принцип культурной рефлексии.

Период конца XX – начала XXI в. характеризуется радикальными изменениями и преобразованиями в мировой системе общего и профессионального языкового образования. В результате учеными был значительно переосмыслен потенциал изучаемого иностранного языка (ИЯ). ИЯ стал восприниматься в качестве одного из важнейших инструментов, направленных на:

1) овладение обучающимися культурой страны изучаемого языка как неотъемлемой части единой мировой культуры;

2) овладение общечеловеческими культурными ценностями;

3) формирование культурного самоопределения личности и общепланетарного мышления [5; 6; 9–15; 17–24].

Реализация вышеуказанных положений на практике стала возможной благодаря внедрению специальных методических принципов обучения культуре: принципа дидактической культуросообразности, принципа диалога культур, принципа доминирования проблемных заданий, принципа билингвального образования, принципа усиления межпредметных связей. Вместе с тем полная реализация данных принципов находится в прямой зависимости от выбранного метода обучения.

На протяжении ряда лет в методике преподавания ИЯ при обучении культуре широко использовался репродуктивный метод. Необходимо отметить, что и в настоящее время он нередко выступает основой при моделировании и составлении некоторых современных учебно-методических комплексов (УМК) по ИЯ и культуроведческих пособий. Его дидактическая сущность заключается в разработке системы культуроведческих заданий на воспроизведение учащимися уже известной культурной информации. На основе данного метода молодое поколение знакомится и формирует определенные представления о культуре страны ИЯ. Однако совершенно очевидно, что чистая репродукция не способна развить творческую деятельность обучающихся посредством изучения ИЯ и культуры.

Высокие требования к уровню сформированности социокультурной компетенции в рамках иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, а также

необходимость развития интегративных коммуникативно-речевых, социокультурных и стратегических умений обусловили необходимость рассмотрения вопроса проблемного обучения культуре.

Концепция проблемного обучения первоначально была разработана психологами в 70–80-х гг. XX в. в рамках теории развивающего обучения. Понятийное наполнение термина «проблемное обучение» пока еще не получило однозначной интерпретации и продолжает выступать предметом исследования в работах российских и зарубежных ученых (схема 1).

Выделяемые авторами определения и характеристики проблемного обучения не вступают между собой в противоречия, а наоборот, дополняют друг друга, позволяя создать более целостное представление о понятийном наполнении термина.

При внедрении концепции проблемного обучения в методику преподавания иностранных языков исследователям необходимо было учитывать особенности ИЯ как предмета. Этим объясняется конкретизация применительно к ИЯ общего психолого-педагогического термина «деятельность». В частности, изучая вопрос проблемного обучения, опираясь на работы М.И. Махмутова [3], В.В. Сафонова [8–14], авторы разделяют непосредственно «проблемное обучение» на два понятия – «проблемное преподавание» и «проблемное учение».

Проблемное преподавание – это «деятельность учителя по созданию и использованию на различных стадиях обучения иноязычных заданий, направленных на активизацию мыслительной и речемыслительной деятельности учащихся в процессе овладения социокультурными знаниями и умениями, речевыми навыками и коммуникативно-речевыми умениями» [9. С. 8].

Проблемное учение – это иноязычная деятельность обучающихся, направленная на овладение речевыми навыками, коммуникативно-речевыми умениями и социокультурными знаниями посредством решения проблемных заданий. В методике преподавания ИЯ многие исследователи в той или иной степени обращались к проблеме классификации заданий, в том числе и культуроведческих, предлагая всевозможные типологии (схема 2).

Схема 1

Проблемное обучение	«... в процессе решения учащимися специально разработанной системы проблем и проблемных задач происходит овладение опытом творческой деятельности, творческое усвоение знаний и способов деятельности, формирование активной, творчески относящейся к своей деятельности, сознательной личности...» [7, С. 101]
	Проблемное обучение включает несколько этапов, соответствующих трем фазам мыслительного акта: 1) осознание проблемы, 2) решение проблемы, 3) конечное умозаключение [1]
	«Организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания» [26]
	Проблемное обучение является специфическим типом педагогического общения, в котором создаются возможности для гармоничного взаимодействия двух систем – системы преподавания и системы учения, обеспечивающие динамичное формирование предметной и общекультурной компетенции [3]
	При проблемном обучении учащиеся получают новые знания посредством решения теоретических и практических задач в создающихся проблемных ситуациях [2]
	Проблемная ситуация – это осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска, новых знаний, новых стратегий, новых способов действия [7]

Схема 2

Типология заданий по изучению культуры	Респонсивные, ситуативные, репродуктивные, описательные, дискуссионные, композиционные и инициативные
	Доречевые и речевые
	Подлинно-коммуникативные, условно-коммуникативные, некоммуникативные (С.Ф. Шатилов, 1986)
	Ознакомительно-репродуктивные, продуктивно-поисковые [25]
	Pre-activity, activity, post-activity
	В четырех плоскостях когнитивной, эмоционально-ментальной, профессионально-ориентированной и прагматической [6]
	Познавательные-поисковые, коммуникативно-познавательные, коммуникативно-речевые, профессионально-ориентированные
	Рецептивные, тренировочные, коммуникативные
	Когнитивные, интерактивные, перцептивно-аксиологические
	Поисково-игровые, познавательные-поисковые и познавательные-исследовательские [13; 14]

Различия в предлагаемых учеными типах заданий вовсе не означают бинарную противоположность их взглядов, а наоборот, свидетельствуют о том, что классификация заданий может происходить по различным критериям, актуальным в методике преподавания ИЯ. Очевидно, что в основе каждой из упомянутых выше типологий лежат определенные характеристики, представляющие интерес в каждом конкретном исследовании. В частности, для С.Ф. Шатилова (1986) критерием выступает степень коммуникативности заданий, для В.Л. Скалкина (1981) – методическое назначение и характер задания, для К.И. Соломатова, С.Ф. Шатилова, И.П. Андреевой (1985) – степень самостоятельности, для М.С. Ильина (1975) – положение задания по отношению к речевому акту, для Дж. Шилтза (1988) – положение заданий по отношению друг к другу, для Л.Г. Кузьминой (1998) и О.С. Пустоваловой (2001) – функциональность (на понимание, общение и оценку), для И.И. Михалевской (2001) – организация учебной деятельности, для Е.В. Смирновой (1999) и В.В. Сафоновой (2001) – методическая организация проблемного обучения культуры.

Оригинальной представляется типология культуроведческих заданий, основанная на функциональной модели культуры и используемая в качестве основной и исходной в работах многих современных ученых. Типология состоит из заданий следующих трех уровней:

- когнитивный уровень – задания на овладение суммой знаний, позволяющей получить систематизированное представление о культурной реальности;
- коммуникативный уровень – задания на усвоение правил речевого и неречевого поведения в условиях иноязычного культурного контекста;
- аксиологический, или ментальный, уровень – задания на осознание системы традиций, ценностей и норм другой культуры.

Данная типология вызывает интерес тем, что каждый из предложенных уровней где-то пересекается с оставшимися двумя. Более того, на наш взгляд, в некоторых случаях одно и то же задание может находиться на двух или трех уровнях одновременно. Например, задания на усвоение информации об особенностях коммуникативного поведения носителей языка (И.А. Стернин, М.А. Стернина, 2001) или национальной ментальности (Р.П. Мильруд, 1997; П.В. Сысоев, 1999) может представлять как когнитивный уровень, так и, соответственно, коммуникативный или аксиологический.

В рамках проблемного обучения наибольший интерес для данного исследования представляет типология культуроведческих заданий В.В. Сафоновой (2001), в которой автором рассматриваются три основных типа заданий:

- 1) поисково-игровые;
- 2) познавательные-поисковые;
- 3) познавательные-исследовательские.

Рассмотрим подробнее каждый тип культуроведческих заданий.

Поисково-игровые задания направлены на развитие у обучающихся предметной и предметно-ситуативной наблюдательности, мышления, сообразительности, воссоздающего и творческого воображения в процессе формирования и совершенствования речевых навыков и коммуникативно-речевых умений (схема 3).

Согласно особенностям когнитивного развития и коммуникативным возможностям обучающихся, наиболее эффективное использование поисково-игровых заданий будет в 3–7-м классах. На более высоком этапе – в старших классах – поисково-игровые задания будут несколько усложнены и перейдут в познавательные-поисковые или познавательные-исследовательские культуроведческие задания.

Схема 3

Задания на развитие остроты наблюдательности	Задания на развитие видов мышления	Задания для развития воссоздающего и творческого воображения
– задания на нахождение двух идентичных предметов в ряду сходных; – задания на сравнение сходных предметов и нахождение различий между ними; – задания на воссоздание образа предмета по числовому или точечному контуру; – задания на воссоздание предметной ситуации по отдельным фрагментам	– арифметические и логические задания – задания на нахождение третьего лишнего; – задания на выбор критериев для классификации определенных объектов в группе; – задания на определение связи и типов отношений между предметами или процессами; – вербальные загадки; – собственно вербальные – учебные вербальные	– задания на воссоздание образов одушевленных и неодушевленных предметов, их действий в различных предметных ситуациях; – задания на составление и расшифровку образно-схематической информации; – задания на воссоздание образа предмета или предметной ситуации; – задания на составление изображений предметов путем комбинирования геометрических фигур с последующим описанием этих изображений; – задания на завершение рифмовок; – задания на словесное воссоздание сюжета по ряду рисунков

[На основе обобщения исследования В. В. Сафоновой (2001)]

Когнитивные и коммуникативные возможности старшеклассников позволяют активно использовать при обучении ИЯ познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские культуроведческие задания, культуроведческие коммуниктивно-ориентированные ролевые игры и культуроведческие проекты. Все эти типы заданий направлены на решение основных задач культуроведческого образования обучающихся средствами ИЯ:

- развитие культуры непредвзятого восприятия окружающего поликультурного мира;
- комплексное билингвальное и поликультурное образование обучающихся посредством родного и изучаемого языков;
- формирование полифункциональной социокультурной компетенции, включающей формирование как представлений о соизучаемых культурных сообществах и навыков межкультурного общения, так и социокультурных стратегий, позволяющих преодолевать неизбежные информационные пробелы или культурные конфликты при контакте с незнакомыми культурами;
- развитие навыков анализа, классификации, систематизации, группирования и т.п. культуроведческого материала;
- развитие навыков описания родной культуры;
- обучение технологиям защиты от культурной дискриминации, культурной агрессии, культурного вандализма;

– создание условий для культурного творчества

Согласно особенностям когнитивного развития и коммуникативным возможностям обучающихся, наиболее эффективное использование поисково-игровых заданий будет в 3–7-м классах. На более высоком этапе – в старших классах – поисково-игровые задания будут несколько усложнены и перейдут в познавательно-поисковые или познавательно-исследовательские культуроведческие задания.

Когнитивные и коммуникативные возможности старшеклассников позволяют активно использовать при обучении ИЯ познавательно-поисковые и познавательно-исследовательские культуроведческие задания, культуроведческие коммуниктивно-ориентированные ролевые игры и культуроведческие проекты. Все эти типы заданий направлены на решение основных задач культуроведческого образования обучающихся средствами ИЯ:

- развитие культуры непредвзятого восприятия окружающего поликультурного мира;
- комплексное билингвальное и поликультурное образование обучающихся посредством родного и изучаемого языков;
- формирование полифункциональной социокультурной компетенции, включающей формирование как представлений о соизучаемых культурных сообществах и навыков межкультурного общения, так и социокультурных стратегий, позволяющих преодолевать неизбежные информационные пробелы или культурные конфликты при контакте с незнакомыми культурами;
- развитие навыков анализа, классификации, систематизации, группирования и т.п. культуроведческого материала;
- развитие навыков описания родной культуры;
- обучение технологиям защиты от культурной дискриминации, культурной агрессии, культурного вандализма;
- создание условий для культурного творчества [27].

Познавательно-поисковые задания стимулируют обучающихся интегрировать знания, умения и навыки, приобретенные в процессе изучения предметов гуманитарного цикла при поиске путей разрешения познавательных противоречий в условиях иноязычного учебного общения (В. В. Сафонова, 2001).

К основным типам познавательно-поисковых заданий относятся следующие:

- задания на систематизацию и обобщение социокультурной информации;
- задания на интерпретацию результатов решения социально ориентированных математических задач;
- задания на интерпретацию образно-схематической социокультурной информации;
- задания на перекодирование вербальной социокультурной информации в схематическую, образно-схематическую или образную;
- задания на проведение тематического анкетирования с последующим обобщением его результатов;
- задания на написание культуроведческих викторин;
- культуроведческие викторины и загадки (Сафонова В. В., 2001).

По мере внедрения и использования познавательно-поисковых заданий при формировании междисциплинарной и иноязычной коммуникативной компетенций обучающиеся

смогут перейти к более сложным познавательно-исследовательским культуроведческим проектам.

Многие российские и зарубежные исследователи выделяют ролевую игру как отдельный методический прием активного овладения культурой (О.А. Артемьева, 1995; Р.П. Мильруд, 1983, В.В. Сафонова, 1987, 2001; D. Crookall, E. Oxford, 1990; M. Kodotchigova, 2002; C. Livingstone, 1983; B. Tomalin, S. Stempleski, 1993; M. Byram, M. Fleming, 1998). Под ролевой игрой в методической литературе принято понимать специальное коммуникативное упражнение, в котором обучающиеся попеременно исполняют социальные и межличностные роли, осваивая общение в пределах обозначенного социального контакта (Е.И. Пассов, 1989). Однако необходимо помнить, что не любая ролевая игра может способствовать овладению культурой или вообще иметь какое-либо отношение к культуре соизучаемых сообществ. Поэтому, исследуя вопрос культуроведческих заданий, правомерно говорить о культуроведчески-ориентированных, культуроведчески насыщенных и ценностно-ориентированных ролевых играх. Именно такие типы ролевых игр могут выступать в качестве продуктивного средства социокультурного освоения мира. В этой связи ролевую игру можно назвать «проблемно-коммуникативным иноязычным заданием, создающим учебно-методические условия для социально-речевого моделирования обучаемыми ролевых позиций (обозначенных в этих заданиях) с учетом функциональных факторов ино- и межкультурного общения, а также

социокультурного фона ролевых ситуаций и предписаний или ожиданий в процессе совместного решения социально и профессионально значимых коммуникативных задач» (В.В. Сафонова, 2001. С. 185).

Ролевые игры имеют две основные культуроведчески-ориентированные функции:

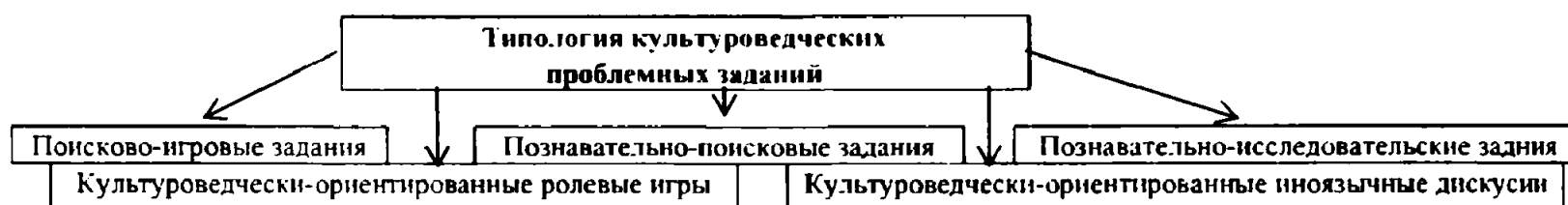
1) погружение обучающихся посредством контекстуальной импровизации (simulation) в социокультурный контекст изучаемого поликультурного сообщества;

2) соприкосновение (изучение и анализ) со сложившимися стереотипами о соизучаемых сообществах, осознание их опасности при межкультурном контакте и необходимости их разрушения.

Еще одним методическим приемом овладения культурой, в частности культурой иноязычного общения, являются культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии. В своем диссертационном исследовании Е.В. Смирнова (1999) разработала и великолепно описала методику обучения различным формам иноязычного полилогического общения (дискуссии, дебаты, диспут, прения, общение за круглым столом). Необходимо отметить, что культуроведчески-ориентированные иноязычные дискуссии чрезвычайно редко встречаются в УМК по ИЯ (исключение может составить УМК для школ с углубленным изучением английского языка, разработанный авторским коллективом под руководством проф. В.В. Сафоновой) и могут быть использованы только на высшем уровне.

Представим типологию культуроведческих проблемных заданий (схема 4).

Схема 4



Анализ типологии проблемных культуроведческих заданий позволяет утверждать, что их использование при культуроведческом обогащении иноязычной практики обучающихся помогает решить следующие методические вопросы:

- развитие:
 - а) непредвзятого восприятия окружающего поликультурного мира;
 - б) навыков анализа, классификации, систематизации, группирования культуроведческого материала;
 - в) навыков описания родной культуры;
- комплексное билингвальное и поликультурное образование обучающихся посредством родного и изучаемого языков;
- формирование полифункциональной социокультурной компетенции, включающей формирование как пред-

ставлений о соизучаемых культурных сообществах и навыков межкультурного общения, так и социокультурных стратегий, позволяющих преодолевать неизбежные информационные пробелы или конфликты при контакте с незнакомыми культурами;

- обучение технологиям защиты от культурных дискриминации, агрессии, вандализма;
- создание условий для культурного творчества.

В существующих типологиях проблемных культуроведческих заданий не нашла отражения проблема культурного самоопределения обучающихся при их культуроведческом обогащении. В этой связи в рамках проблемы культурного самоопределения личностей обучающихся целесообразно выделить специальный тип проблемных «заданий на культурное самоопределение», в основе которых лежал бы психологический процесс рефлексии.

ЗАДАНИЯ НА КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Дидактической основой разработки заданий на культурное самоопределение средствами ИЯ служат два методических принципа обучения культуре: принципы культурной вариативности и культурной рефлексии. В основе заданий на культурное самоопределение лежит психологический процесс рефлексии, заключающийся в самопознании, самосознании, понимании индивидом самого себя, своего отношения к обсуждаемой действительности и соб-

ственной жизненной позиции. Задания на культурное самоопределение заключаются в определении и выражении обучающимися собственной активной жизненной позиции по отношению к обсуждаемым культуроведческим вопросам, т.е. определение и обозначение своего индивидуального места в спектре культур соизучаемых поликультурных сообществ. В соответствии с компонентным содержанием «культурного самоопределения» как одного из эта-

пов формирования полифункциональной социокультурной компетенции обучающихся средствами иностранного языка

ка нами выделяются пять типов заданий на культурное самоопределение (схема 5).

Схема 5

Типология культуроведческих проблемных заданий	Поисково-игровые задания	Задания на культурное самоопределение, направленные на: I. осознание обучающимися себя в качестве поликультурных субъектов в родной среде, II. понимание того, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции, III. выявление обучающимися культурных сходств между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков с целью расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределы политических границ стран ИЯ, IV. определение обучающимися своего места, роли и значимости, а также развитие ответственности в глобальных общечеловеческих процессах, проходящих как в России, так и в мире в целом, V. инициацию и принятие участия в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма
	Познавательно-поисковые задания	
	Познавательно-исследовательские задания	
	Культуроведчески-ориентированные ролевые игры	
	Культуроведчески-ориентированные дискуссии	

I. Задания на осознание себя обучающимися в качестве поликультурных субъектов в родной среде:

- выделение признаков группирования в современном обществе (этническая принадлежность, гендер, профессиональная деятельность, социальный статус);
- анализ известного обучающимся сообщества для выделения разных групп по определенным критериям (этническая принадлежность, гендер, профессия, социальный статус и т.п.);
- поиск, анализ и обсуждение культуроведческих материалов [текстов, стихотворений, фильмов относи-

тельно многогрупповой (многокультурной) репрезентативности)];

– продуцирование развернутого высказывания или эссе, в котором обучающиеся смогли бы раскрыть свою многогрупповую принадлежность;

– схематичное представление собственной многогрупповой принадлежности;

– представление своей многогрупповой принадлежности в виде стихотворения.

II. Задания на понимание того, что групповая принадлежность изменяется в зависимости от контекста коммуникации и интеракции:

- схематичное представление собственной многогрупповой принадлежности с обозначением иерархии культурных групп (от наиболее к наименее актуальным);
- анализ, сопоставление и обсуждение вероятности изменения иерархии культурных групп собственной групповой принадлежности в зависимости от контекста коммуникации, а также по истечении времени;

– поиск и обсуждение возможных факторов, влияющих на иерархию культурных групп, представителем которых является каждый человек;

– анализ и обсуждение факторов, влияющих на образование иерархии культурных групп при общении;

– подготовка и проведение дискуссии, направленной на обсуждение проблемы изменения групповой принадлежности в зависимости от контекста коммуникации.

III. Задания на выявление обучающимися

культурных сходств между представителями различных культурных групп стран соизучаемых языков для расширения рамок собственной групповой принадлежности за пределы политических границ стран ИЯ:

- поиск и классификация культуроведческого материала о соизучаемых сообществах стран родного и изучаемого языков;
- контрастивно-сопоставительный анализ культуроведческих материалов о соизучаемых поликультурных сообществах для выделения и выявления культурных сходств между странами и народами соизучаемых языков и культур;
- обсуждение сходств между представителями соизучаемых сообществ стран родного и изучаемого языков;

– поиск и интерпретация культуроведческой информации, подтверждающей сходства между представителями соизучаемых сообществ;

– продуцирование развернутого высказывания для информирования о сходствах между представителями соизучаемых сообществ или аргументация данного тезиса;

– схематическая презентация культуроведческой информации о сходствах между родной и культурой страны ИЯ.

IV. Задания на определение обучающимися своего места, роли и значимости, а также развитие ответственности в глобальных общечеловеческих процессах:

- поиск:
 - а) и обозначение существующих глобальных общечеловеческих процессов (проблем);
 - б) и классификация и анализ причин культурного неравенства, а также других глобальных проблем;
 - в) и анализ и обсуждение путей решения проблем;
 - г) информации о людях, реально влияющих на решение обсуждаемых глобальных проблем;

– определение современной роли обучающихся (например, бездействие) в общечеловеческих проблемах;

– анализ и интерпретация значимости действий данных людей при решении глобальных проблем;

– определение значимости каждого конкретного обучающегося в решении обсуждаемых проблем;

– продуцирование обучающимся развернутого высказывания, раскрывающего собственную роль и значи-

мость в обсуждаемых проблемах;

– подготовка и проведение беседы с аргументацией необходимости принятия участия каждого в глобальных общечеловеческих процессах.

V. Задания на инициацию и принятие участия в действиях против культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма:

– анализ и сравнение культурных групп с целью обнаружения культурного неравенства;

– выражение коммуникативных намерений открыто обсуждать проблемы культурного неравенства (сообщить, добавить, выразить собственное мнение, обратить внимание собеседника, поддержать собеседника, вступить в дискуссию с собеседником и т.п.);

– выделение и предложение общего тезиса обсуждения, связанного с культурной агрессией, культурной дискриминацией, культурным вандализмом;

– поиск информации, подтверждающей культурное неравенство (в СМИ, художественной литературе);

– аргументация наличия культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма;

– поиск путей разрешения культурных конфликтов, культурной агрессии, культурного вандализма, культурной дискриминации;

– продуцирование развернутого высказывания с целью обоснования, комментирования, аргументации фактов культурных вандализма, агрессии, дискриминации;

– инсценирование ролевой игры на обсуждение культурного неравенства и притеснения, а также при-

влечения внимания широкой общественности к сложившимся культурным конфликтам;

– обсуждение существующих точек зрения по вопросу культурного неравенства;

– подготовка выступления, эссе, дискуссии, адресованных широкой общественности или виноватой стороне с целью информирования и разрешения культурного конфликта (культурной дискриминации или агрессии);

– проведение беседы, раскрывающей культурное неравенство и содержащей предложения по решению сложившейся проблемы.

* * *

Предлагаемая нами типология проблемных заданий на культурное самоопределение достаточно органично сочетается с более общей типологией культуроведческих проблемных заданий В.В. Сафоновой. Это позволяет нам утверждать, что рефлексивный компонент может и должен присутствовать во всех типах проблемных культуроведческих заданий, тем самым создавая обучающимся благоприятные условия для культурного самоопределения (схема 5).

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2002. 384 с.
2. Матюшкин А.М. Проблемы развития профессионально-теоретического мышления // Новое в теории и практике обучения. М.: Знание, 1980. С. 3–47.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 267 с.
4. Махмутов М.И. Принцип проблемности в обучении // Вопросы педагогики. 1984. № 4. С. 30–36.
5. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 16 с.
6. Кузьмина Т.Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 1998. 16 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 184 с.
8. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе: Учеб. пособие. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 174 с.
9. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа: Ансорт интернэшнл, 1991. 305 с.
10. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992. 528 с.
11. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике. Воронеж, 1992. 430 с.
12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
13. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
14. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001. 239 с.
15. Сафонова В.В. Культурно-языковая экспансия и ее проявления в языковой политике и образовании // Иностранные языки в школе. 2002. № 3. С. 22–32.
16. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 248 с.
17. Смирнова Е.В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 205 с.
18. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. Тамбов: Тамбов. гос. ун-т им. Державина, 2001. 145 с.
19. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 17–23.
20. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами родного и изучаемого языков // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 42–47.
21. Сысоев П.В. Когнитивные аспекты овладения культурой // Вестн. МГУ. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2003. № 4. С. 110–123.
22. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003.
23. Строкова С.А. Культуроведческие аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (на материале культуроведения Австралии): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 16 с.
24. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.
25. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
26. Психология / Под ред. А.В. Петровского, А.Г. Ярошевского. М., 1990. 294 с.
27. Сафонова В.В. Программы общеобразовательных учреждений: Английский язык 10–11 классы для школ с углубленным изучением иностранных языков. М.: Просвещение, 2000.

Статья представлена кафедрой теории и практики преподавания английского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, поступила в редакцию «Иностранные языки» научной редакции «Филология» 15 марта 2004 г.