

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.04.02 «Лингвистика» (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2016 г. № 783 (зарегистрировано в Минюсте РФ 18 июля 2016 г. № 42896). – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/4/1890>. – Дата доступа: 25.03.2017.
2. *Стернин, И. А.* Коммуникативное поведение. Академическое общение. / И. А. Стернин, М. А. Стернина, Х. Эккерт. – Воронеж: Истоки. – 2009. – 200 с.
3. *Сафонова, В. В.* Коммуникативные барьеры в кросс-культурной академической коммуникации как лингводидактическая проблема / В. В. Сафонова // Академическая мобильность студентов: качество программ, социокультурная адаптация, влияние на профессиональный и личностный рост студента. – МГПУ: Канцлер Москва. – 2017. – С. 149–156.
4. *Хомутова, Т. Н.* Научная коммуникация: межкультурный аспект / Т. Н. Хомутова // Вестник ЧГУ. – 2008. – № 23. – С. 143–150.

Т. В. Починок (Гомель)

ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Для обучения межкультурному общению и формированию у студентов языкового вуза социокультурной компетенции могут использоваться задания, которые имеют полифункциональный характер. Полифункциональность заданий применительно к формированию социокультурной компетенции предполагает одновременное и параллельное овладение иноязычной культурой и социокультурное развитие личности обучаемого. Спецификой полифункциональных заданий является то, что, направленное на формирование социокультурной компетенции как основной цели, задание одновременно требует решения обучаемым нескольких задач: 1) проанализировать ситуацию межкультурного общения; 2) спланировать речевое поведение; 3) использовать адекватные языковые и неязыковые средства для решения коммуникативной задачи; 4) проявить социокультурные способности и качества, способствующие достижению взаимопонимания с носителем иной культуры.

С помощью полифункциональных заданий решается задача выработки прочных социокультурных умений, способностей и качеств. Таким образом, каждое задание направлено, с одной стороны, на развитие социокультурных умений, способностей и воспитание социокультурных качеств личности обучаемого, а с другой – на совершенствование тех умений, способностей и качеств, которые уже развиты у студента.

Современные исследователи определяют задание как структурную единицу методической организации материала и признают, что задание является

отражением основных характеристик всего учебного процесса. Структура задания включает коммуникативную задачу и указание на способы ее решения, языковой материал, подлежащий реализации заданными способами, и метод предполагаемого контроля или самоконтроля [1, с. 199]. Вслед за Г. А. Китайгородской, мы полагаем, что задание, предъявляемое обучаемому, включает ориентировочный, исполнительный и контролирующий компоненты [2, с.169–170]. Ориентировочный компонент представлен в формулировке задания, которое обосновывает мотив будущего речевого действия, направляет обучаемого на реализацию определенной коммуникативной задачи и выступает как стимул речевых действий обучаемого. Исполнительный компонент предполагает непосредственную реализацию намеченной задачи. Контролирующий компонент задания направлен на осуществление контроля или самоконтроля, поскольку в задании содержатся определенные объективные требования к результату предстоящего действия, который обучаемый может проанализировать, сопоставить с полученным результатом, осмыслить и сделать выводы о качестве решения коммуникативной задачи. В соответствии с выделенными компонентами, задание выполняется в несколько шагов с одновременной активизацией языковых, содержательных, прагматических и межкультурных аспектов: ознакомление с ситуацией межкультурного общения, определение и объяснение причины непонимания между участниками ситуации, поиск языковых средств для выражения того или иного коммуникативного намерения и их использование в ситуациях межкультурного общения, организация взаимодействия с носителем иноязычной культуры. Таким образом, «задание» в своем многокомпонентном составе, предполагающее последовательную реализацию речевого действия и направленное на решение обучаемым конкретных коммуникативных задач, отвечает, на наш взгляд, поставленным целям формирования социокультурной компетенции.

Комплекс заданий разработан с учетом специфики и содержания социокультурной компетенции, а также в соответствии с принципами ее формирования. В типологию включены ориентировочные и интерактивные задания [3]. Приведем примеры интерактивных заданий.

Интерактивные задания (ИЗ) предполагают непосредственное исполнение речевой деятельности и направлены на развитие социокультурных умений использовать адекватные языковые и неязыковые средства оформления высказываний в ситуациях межкультурного общения; варьировать основные стратегии поведения с представителем иноязычной лингвокультуры; развитие социокультурной способности коммуникативной гибкости; воспитание социокультурного качества социокультурной вежливости.

В соответствии со степенью самостоятельности обучаемого в употреблении языкового материала и в выборе содержания речевого высказывания, выделим интерактивные задания трех уровней. Интерактивные задания 1-го уровня (ИЗ 1) жестко управляют речевой деятельностью обучаемых, предопределяя выбор и употребление конкретных речевых средств и четко определяют содержание речевого высказывания. Интерактивные задания 2-го уровня (ИЗ 2) предусматривают гибкое управление речевой деятельностью

обучаемых, реализуемое за счет отсутствия готовой модели решения коммуникативной задачи. Интерактивные задания 3-го уровня (ИЗ 3) предполагают минимальное управление, направляя речевую деятельность обучаемых и ограничивая область языковых и речевых средств.

Иерархия управления обеспечивает динамику в развитии социокультурных умений. Действия обучаемых строятся на укрупняющихся единицах иноязычного материала и все более усложняются, действия низшего порядка входят в действия высшего порядка, простые в сложные [2, с. 196]. Заданные внутренние и внешние обстоятельства стимулируют обучаемого к продуцированию необходимого речевого высказывания в условиях учебного процесса. Заданность речевого поведения обучаемых идет по нисходящей, т.е. увеличивается степень их самостоятельности, степень «свободы» их речевого поведения путем постепенного освобождения от опор. При выполнении ИЗ используются как вербальные, так и изобразительные опоры, последовательность которых может быть представлена движением от содержательных вербальных опор к смысловым опорам и к их отсутствию. ИЗ 1 предполагают использование содержательных вербальных опор в виде «языковых капсул» или языковых средств в инструкциях к заданиям, которые регулируют как выбор языковых средств, так и выбор содержания речевого высказывания. В ИЗ 2 используются смысловые вербальные опоры, которые преимущественно определяют содержание речевого высказывания. В случае затруднения в оформлении содержания высказывания при выполнении ИЗ 2 студенты могут использовать в качестве опоры «ценностные капсулы». ИЗ 3 выполняются студентами без использования каких-либо опор.

ИЗ 1 являются заданиями в однорольных действиях и направлены на обучение реагирующему и иницирующему речевому поведению. По мнению И. Л. Бим, обучение реактивному речевому поведению должно несколько опережать обучение инициативному речевому поведению, поскольку реагировать на сказанное легче, чем самому породить речевое действие [4, с. 182]. ИЗ 1 обеспечивают самую высокую степень «вынужденности» обучаемого в употреблении языковых средств и выборе содержания высказывания. ИЗ 1 предполагают воспитание социокультурной вежливости и включают задания на продуцирование: реагирующих реплик; иницирующих реплик.

ИЗ 2 направлены на обучение организации взаимодействия на основе микроситуаций и предполагают большую вариативность обучаемого в решении коммуникативной задачи. Выполняя ИЗ 2, обучаемые действуют в соответствии с обозначенными ориентирами, направляющими их речевое поведение, и наполняют их соответствующими речевыми действиями. В результате гибкого управления студенты реализуют относительно самостоятельные высказывания. Содержание речевого высказывания регламентируется при помощи смысловых вербальных опор, которые могут частично задавать содержание речевого поведения одного из коммуникантов в диалоге или полностью определяют содержание речевого поведения обоих коммуникантов при помощи функциональной схемы диалога. В качестве опоры в оформлении содержания высказывания могут использоваться «ценностные

капсулы». ИЗ 2 предполагают развитие коммуникативной гибкости, воспитание социокультурной вежливости и включают задания на организацию взаимодействия, в которых задано содержание речевого поведения одного из коммуникантов и речевое поведение обоих коммуникантов.

ИЗ 3 предназначены для обучения реализации коммуникативного взаимодействия и предполагают развитие умения варьировать основные стратегии коммуникативной дистанцированности, коммуникативной контактности, коммуникативной самопрезентации, а также развитие коммуникативной гибкости. Задания предусматривают свободное общение, носят творческий характер и предполагают минимальное управление речевой деятельностью обучаемых, которое осуществляется посредством инструкций к заданиям. ИЗ 3 – это задания на реализацию взаимодействия, к которым относятся: инсценирование ситуаций межкультурного общения и драматизация культуроведчески ориентированных ролевых игр (В. В. Сафонова).

В заданиях на инсценирование ситуаций межкультурного общения выбор языковых средств, линии речевого поведения и содержания высказывания определяется самими обучаемыми в соответствии с условиями ситуации. Задания на драматизацию культуроведчески ориентированных ролевых игр предусматривают попеременное исполнение обучаемыми социальных и межличностных ролей в соответствии с указанными коммуникативными и дидактическими условиями в контексте обозначенной ситуации межкультурного общения.

Таким образом, разработанный комплекс полифункциональных заданий обеспечивает эффективное формирование социокультурной компетенции как основы для адекватного межкультурного общения с носителем изучаемого языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – М. : Рус. яз., 1977. – 240 с.
2. Китайгородская, Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Рус. яз., 1992. – 254 с.
3. Починок, Т. В. Формирование у студентов языкового вуза социокультурной компетенции: дис. ... канд. наук: 13.00.02 / Т. В. Починок. – Гомель, 2012. – 300 л.
4. Бим, И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.

Т. Н. Руденко (*Минск*)

АДАПТАЦИОННАЯ РАБОТА В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Современные тенденции преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в Республике Беларусь связаны, как и современные тенденции преподавания любого другого иностранного языка в стране изучаемого языка,