Технология обучения социокультурному компоненту письменной речи в профильной школе

Содержание

Глава 1 Психолого-педагогические особенности обучения социокультурного компонента письменной речи в профильной школе

1. Психолого-педагогические особенности обучения письменной речи

2. Программные требования к обучению письменной речи в профильной школе

3. Социокультурный компонент в обучении речевой деятельности

Глава 2 Технология обучения социокультурному компоненту письменной речи в профильной школе

1. Социокультурный компонент письменной речи

2. Приёмы, способы, средства обучения письменной речи.

Введение

В соответствии с распоряжением правительства РФ об одобрении «Концепции модернизации российского образования на период до 2010г.» идет работа по созданию на старшей ступени общего образования системы профильного обучения, ориентированной на специализированную подготовку учащихся.

Новые задачи современного языкового образования старшеклассников в профильной школе предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, определения новых подходов к отбору содержания и организации материала, использование адекватных методов и приемов обучения, форм и видов контроля. Сегодняшние старшеклассники воспринимают иностранный язык как инструмент, обеспечивающий доступ к информации, получаемой различными способами при устном и письменном общении. Они понимают, что знание иностранного языка необходимо им как для продолжения обучения, так и для осуществления профессиональной деятельности. В этом случае иностранный язык, находясь в сфере профильных интересов школьников и являясь действенным фактором мотивации учения, одновременно выступает как средство изучения другой предметной области.

Речь идет о профильно-ориентированном обучении иностранному языку, те. системе иноязычной подготовки старшеклассников, направленной на овладение иностранным языком в рамках нефилологического профиля. Такая подготовка диктуется характерными особенностями будущей профессии. Это предполагает языковую корректность и функциональную адекватность ситуациям профилько - ориентированного речевого иноязычного общения двух или более людей, в котором реализуется умение передать и воспринять устно или письменно иноязычную профилъно - ориентированную информацию познавательного или аффективно-оценочного характера.

В современной методике под влиянием ряда факторов как лингвистических, так и социокультурных, понятие «обучение языкам» постепенно вытесняется новым понятием — «обучение языку и культуре», в том числе культуре межличностного общения субъектов принадлежащих к различным культурам, но интересных друг другу с точки зрения общей эрудиции, жизненного опыта, фоновых знаний. Учитывая тот факт, что в межличностном общении представителей различных языков и культур на профессиональном уровне значительную роль играет именно письменная речь, то без знаний особенностей социокультурного компонента письменной речи на иностранном языке профессиональная межкультурная коммуникация будет не эффективной.

**Объект:** технологияобучения социокультурному компоненту письменной речи в профильной школе.

**Предмет**: социокультурный компонент иноязычной письменной речи.

**Цель**: теоретически обосновать и разработать технологию обучения социокультурного компонента письменной речи в профильной школе.

**Задачи**:

1) раскрытие психолого-педагогических особенностей обучения письменной речи;

2) определение роли социокультурного компонента в обучении речевой деятельности;

3) выявление значения социокультурного компонента письменной речи при обучении иностранным языкам;

4) разработка технологии обучения социокультурному компоненту письменной речи в профильной школе.

**1. Психолого-педагогические особенности обучения письменной речи**

Письмо — продуктивная аналитико-синтетическая деятельность, связанная с порождением и фиксацией письменного текста.

Письмо возникло на базе звучащей речи как способ сохранения речевых произведений во времени, как хранилище человеческих знаний и накопленного опыта, как зеркало культуры и традиций каждой страны. Подобно тому, как индивидуальное сознание обладает своими механизмами памяти, коллективное сознание, обнаруживая потребность фиксировать нечто общее для всего коллектива, создает механизмы коллективной памяти, К ним следует отнести и письменность.

Различают письменную речь и письмо. В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм плана выражения. Под письменной речью — книжный стиль речи. В психологии письмо рассматривается как сложный процесс, в котором происходит соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений. Письменная речь это процесс выражения мыслей в графической форме. В методике письмо — объект овладения учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации языкового и речевого материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением, так как письмо с ними тесно связано.

При построении письменного текста автор следует, как правило, определенной логической схеме: мотив, цель, предмет, адресат. Эта цепь логических звеньев отражается в семантико-синтаксической и лексико-грамматической структуре текста.

Письменная фиксация информации как комплекс сложных речевых умений во многом совпадает с порождением устных высказываний.

Пишущий проходит путь от мысли, осознаваемой в форме внутренней речи, к языковым средствам. Отбор лексических единиц и организация их в грамматически оформленные предложения, абзацы и текст осуществляется через этапы выбора, сличения, комбинирования и контроля. Цепочка последовательных речевых действий развертывается при этом в соответствии с коммуникативным намерением автора.

Механизм внутренней речи, т. е. составление внутреннего плана или конспекта будущего текста, играет в процессе письма значительную роль.

При письменном высказывании мыслей, как и при говорении, функционируют одни и те же переходы между внешне выраженными и внутренне произносимыми языковыми формами. При письме осуществляется переход от слова, произносимого вслух или про себя, к слову видимому. В процессе говорения действует переход от слова, произносимого про себя, к слову, произносимому вслух.

Пишущий сначала представляет себе или воспринимает (при записи со слуха) те звуковые комплексы, которые подлежат фиксации. Затем он соотносит их с соответствующими графемами. При порождении письменного высказывания с опорой на печатный текст работа начинается с восприятия графем, после чего происходит ассоциация их с соответствующими фонемами.

Связное письменное высказывание упреждается не только - проговариванием порождаемого текста, но и сокращенным прослеживанием порядка изложения, включая ход развития мысли. Упреждающий синтез предполагает прежде всего умение выбирать нужные слова, распределять предметные признаки (т. с. элементы содержания) в соответствии с замыслом, находить синтаксические структуры, наиболее подходящие для выражения тех или иных мыслей выделять предикат как основную часть в смысловой организации предложения и т.д.

Внутренняя речь имеет разную степень интенсивности, что висит от уровня владения языком и сложности порождаемого письменного текста.

Из всех форм устного и письменного общения письмо и говорение наиболее взаимозависимы. Тесная связь между ними проявляется не только в близости моделей порождения, но и в корреляции психологических механизмов — речевого слуха, прогнозирования, памяти, внимания, а также в использова нии таких анализаторов, как зрительный, речедвигательный и слуховой, так как сначала мы пишем под диктовку собственного голоса, затем просматриваем и мысленно произносим написанное вслушиваясь в ритм и интонацию.

Попутно следует отметить, что в процессе письма функционируют не только перечисленные выше анализаторы наряду с кратковременной и долговременной памятью, но и тесно взаимодействующие с ними словесно-логическая, образная и моторная (рукодвигательная) виды памяти, способствуя созданию опор и ориентиров а речемыслительной деятельности пишущего.

Разница между устным и письменным высказыванием сводится к тому что в первом случае общение завершается передачей информации, причем этот процесс отличается большой степенью автоматизации, при которой содержание текста и его языковое оформление передаются синхронно. Письмо как дистантная форма с общения рассчитано на реципиентов, не связанных с автором письменного текста общностью языковых средств и ситуацией посредственного общения, оно лишено и паралингвистических средств, которые значительно облегчают устное общение. С учетом вышесказанного письменный текст должен быть развернутым, логичным, точным и последовательным, с более тщательным отбором лексических и грамматических средств.

Отсутствие партнера по общению и соответственно жестов, мимики и др. накладывает отпечаток на выбор языковых средств и знаков пунктуации, которые выполняют роль заместителей реальной паралингвистической ситуации, свойственной устной рёчи. Используя пунктуационные знаки, пишущий обращает внимание реципиента на те факты, которые он считает особо важными. Наиболее часто употребляются с этой целью восклицательные знаки со скобками. Восклицательный знак обладает, по мнению некоторых авторов, сходством с лексическими средствами, с выражениями типа: обратите внимание, еще раз повторяю/подчеркиваю и т. д. Разные оттенки дополнительной информации передаются с помощью моготочия, двух восклицательных знаков, сочетанием восклицательного знака с вопросительным и т.д. Все перечисленные средства употребляются не для маркирования грамматической структуры высказывания, а для облегчения адекватного понимания письменного текста реципиентом. Текст как продукт письма должен обладать следующими особенностями:

1) композиционно-структурной завершенностью и логико-смысловой структурой;

2) единством начала, центрального коммуникативного блока и заключительной части;

3) соотнёсенностью заголовка с содержанием;

4) индуктивной или дедуктивной формой изложения, которая облегчает вероятностное прогнозирование самого пишущего и реципиента;

5) предметным содержанием;

б) коммуникативными качествами;

7) монообъектными или полиобъектными связями.

В отличие от говорения или слушания письмо — процесс более медленный, так как при порождении текста пишущий может изменить первоначальный замысел, скорректировать содержание, дополнить или видоизменить его. Из-за возможности возврата к тексту с целью контроля и исправления написанного многие авторы считают письмо более легкой речевой деятельностью и в отдельных случаях, как это имело место в аудиовизуальном методе, рекомендуют переходить от слушания и говорения не к чтению, а к письму, усматривая в последнем надежное средство для совершенствования форм устного обучения.

Связь письма с чтением объясняется тем, что обе формы общения базируются на графическом коммуникативном коде, хотя преследуют при этом разные цели.

Опыт обучения показывает, что письмо является не только способом контроля прочитанного, но и средством обучениях. Автоматизация звукобуквенных соответствий, закрепление с помощью письменных упражнений материала разных уровней совершенствуют технику чтения и способствуют успешному развитию умений извлекать и фиксировать информацию из печатного текста.

Письмо связано с чтением. В их основе лежит одна графическая система языка. При письме, так же как и при чтении, устанавливаются графемно-фонемные соответствия; они только имеют разную направленность: при чтении от букв к звукам, при письме от звуков к буквам. В первом случае идет декодирование или дешифровка, во втором — кодирование, зашифровка сообщения.

Вряд ли кто-нибудь станет оспаривать тот факт, что роль письменной коммуникации в современном мире чрезвычайно велика. Письмо служит нам незаметно, но верно. Как и говорение, письмо является продуктивным видом деятельности, но еще более осложненным целым рядом обстоятельств, связанных с условиями письменной формы общения.

Каковы эти условия и вытекающие отсюда качества письменной речи?

Между говорением и письмом есть существенные различия и в психологическом, и в лингвистическом планах. Профессор Е.И. Пассов говорит о том, что, прежде всего, следует отметить отсутствие непосредственного реципиента и промежуточной обратной связи. Говорящий видит непосредственную реакцию слушающего на каждую фразу, это регулирует его речь; пишущий может эту реакцию лишь предугадывать, поэтому его речь более обоснована, развернута. Пишущий должен часто сначала ввести реципиента в соответствующую ситуацию, а потом уже высказывать свои суждения. Это также заставляет его описывать все более полно, иначе он будет неверно понят.

Пишущий лишен возможности выразительно интонировать свою речь, поэтому он должен более тщательно синтаксически построить фразу, подобрать более адекватные средства.

Говорящий чаще всего находится в условиях острого дефицита времени; пишущий практически во времени не ограничен. Поэтому его внимание направлено не только на содержание, но и на форму речи. Перечитывая написанное, мы всегда проверяем, насколько адекватно использованная форма передает заданное содержание, смысл. Пишущий часто пользуется, так сказать, долгосрочным планированием своей речи, отчего она более логична. Он может подобрать точное слово, разнообразить лексический состав своей речи.

Пишущий не может использовать жесты, мимику, не может недоговаривать фразы, поэтому его речь грамматически оформлена всегда более строго.

Все условия функционирования письменного общения и качества письменной речи обусловливают не только определенную трудность или легкость, но и специфику работы по обучению письму.

Письменная речевая деятельность есть целенаправленное и творческое совершение мысли в письменном слове, а письменная речь – способ формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Tricia Hedge). Именно продуктивной стороне письма пока еще мало обучают на уроках иностранного языка. Письменные умения учащихся нередко значительно отстают от уровня обученности другим видам речевой деятельности.

Письмо, как и говорение, характеризуется трехчастной структурой: побудительно-мотивационной, аналитико-синтетической и исполнительной. В побудительно-мотивационной части появляется мотив, который выступает в виде потребности, желания вступить в общение, что-то передать письменно, сообщить какую-либо информацию. У пишущего возникает замысел высказывания. В аналитико-синтетической части формируется, реализуется само высказывание: происходит отбор слов, нужных для составления текста, распределение предметных признаков в группе предложений, выделение предиката или стержневой части в смысловой организации связей между предложениями. Исполнительная часть письменной речи как деятельности реализуется в фиксации продукта с помощью графических знаков - письменного текста.

Письмо - сложное речевое умение. Оно позволяет при помощи системы графических знаков обеспечивать общение людей. Это продуктивный вид деятельности, при котором человек записывает речь для передачи другим. Продуктом этой деятельности является речевое произведение или текст, предназначенный для прочтения.

В обучении иностранному языку письмо играет большую роль. В начале обучения овладение графикой и орфографией составляет цель усвоения техники письма в новом для учащихся языке. Далее письмо рассматривается как важное средство в изучении языка: оно помогает прочному усвоению языкового материала (лексического, грамматического) и формированию навыков в чтении и устной речи. Естественно, свою вспомогательную функцию письмо может выполнять в том случае, если учащиеся усваивают технику письма: учатся писать буквы, овладевают орфографией слов. Сам же процесс овладения техникой письма на иностранном языке оказывает положительное воспитательное воздействие на учащихся, на развитие их памяти, волевых качеств и т. д.

**2.** **Программные требования к обучению письменной речи в профильной школе**

Программа, задавая требования к содержанию письменной речи, коммуникативным умениям, к отбору языкового материала, может служить ориентиром при тематическом планировании курса. Примерная программа определяет инвариантную (обязательную) часть учебного курса, за пределами которого остается возможность выбора вариативной составляющей содержания образования.

Основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Иностранный язык как учебный предмет характеризуется

— межпредметностью (содержанием речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например литературы, искусства, истории, географии, математики и др.);

— многоуровневостью (с одной стороны, необходимо овладение различными языковыми средствами, соотносящимися с аспектами языка: лексическим, грамматическим, фонетическим, с другой — умениями в четырех видах речевой деятельности), включая письменную речь;

— полифункциональностью (может выступать как цель обучения и как средство приобретения сведений в самых различных областях знания).

Являясь существенным элементом культуры народа — носителя данного языка и средством передачи ее другим, иноязычная письменная речь способствует формированию у школьников целостной картины мира. Владение иностранным языком повышает уровень гуманитарного образования школьников, способствует формированию личности и ее социальной адаптации к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира.

В качестве интегративной цели обучения письменной речи рассматривается формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение в письменной форме и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, а также развитие и воспитание школьников средствами учебного предмета.

Личностно-ориентированный подход, ставящий в центр учебно-воспитательного процесса личность ученика, учет его способностей, возможностей и склонностей, предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это должно обеспечить культуроведческую направленность обучения, приобщение школьников к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение школьников в диалог культур.

При обучении письменной речи в профильной школе предполагается развитие умений:

• писать личное и деловое письмо: сообщать сведения о себе в форме, принятой в стране изучаемого языка (автобиография/резюме, анкета, формуляр);

• излагать содержание прочитанного/прослушанного иноязычного текста в тезисах, рефератах, обзорах;

• кратко записывать основное содержание лекций учителя;

• использовать письменную речь на иностранном языке в ходе проектно-исследовательской деятельности, фиксировать и обобщать необходимую информацию, полученную из разных источников; составлять тезисы или развернутый план выступления;

• описывать события/факты/явления; сообщать/запрашивать информацию, выражал собственное мнение/суждение.

**3. Социокультурный компонент в обучении речевой деятельности**

При обучении языкам международного общения в России все более широкое распространение приобретает коммуникативный подход, который способен подготовить учащихся к спонтанному общению на иностранном языке. При этом особая роль отводится социокультурному компоненту содержания обучения, как фактору во многом определяющему и обуславливающему использование языка в конкретных ситуациях, тем самым влияющему на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся.

В современной методике обучения иностранным языкам владение и процесс овладения иноязычной коммуникативной деятельностью квалифицируются как межкультурная коммуникация. Межкультурная коммуникация это адекватное взаимопонимание участников коммуникации принадлежащих к разным национальным культурам. Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей принадлежащих к разным культурам и языкам. Она происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает чужеродность «партнера».

Из данного определения становится очевидным, что межкультурная коммуникация — это умение весьма сложное по своей сути и трудоемкое для овладения. Для вступления в межкультурную коммуникацию требуется серьезная подготовка. Неслучайно переводчиков называют специалистами по межкультурной коммуникации, которые обеспечивают коммуникативное взаимодействие людей, принадлежащих к различны языкам и культурам, снимая речевую «чужеродность» партнера.

С развитием и распространением коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам значительно больше внимания стало уделяться использованию языка в определенных социальных и культурных ситуациях. Аудиолингвальный метод, фокусирующий свое внимание вокруг отдельно взятого предложения или фразы, оказался неспособным подготовить учащихся к реальному, спонтанному общению на иностранном языке, ибо в реальной жизни существуют социальные и культурные правила, без владения которыми знание заученных предложений будет «бессмысленным». Известные западные модели коммуникативной компетенции рассматривают социокультурный компонент как вспомогательный социолингвистический компонент. Так, знание норм поведения, ценностей, правил общения необходимо для выбора верного речевого регистра. Например, считается, что культурная компетенция поможет учащимся определить, в какой ситуации они могут использовать How are you doing, sir? (Как дела, сэр?), а в какой What is up, dude? (Как поживаешь, приятель?), здороваясь с собеседником. То есть функция культуры сводится лишь к верному выбору регистра высказывания в зависимости от роли собеседника, его статуса, места и цели общения. Однако этим вовсе не ограничивается роль культуры в процессе иноязычного общения. Культуроведческая осведомленность необходима для верной интерпретации того, что происходит в конкретной ситуации в социокультурной среде. Незнание социокультурного контекста и отсутствие стратегий по восполнению информационных пробелов могут оказаться решающими факторами при коммуникации с носителями языка и культуры. Например, «странная» реакция носителя языка на какое-то высказывание или комментарий могут привести в недоумение и застать врасплох изучающих иностранный язык.

Таким образом, изучение социокультурного компонента в процессе обучения иноязычному общению вносит существенный вклад в воспитание подрастающего поколения. Предмет «иностранный язык» не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию школьников в контексте «диалога культур».

Привлечение материалов культуры резко повышает мотивацию учения, что чрезвычайно важно, так как научение без мотивации неэффективно. Согласно исследованиям психологов мотивационная сфера имеет в своем составе несколько аспектов — ряда побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей и познавательных интересов. Приобщение к материалам культуры содействует пробуждению познавательной мотивации, т. е. школьники не только осваивают программный материал, но и знакомятся с неизвестными фактами культуры, что, несомненно, вызывает их интерес. Поэтому процесс обучения с учетом интересов школьников становится особенно эффективным.

Однако привлечение культуроведческих компонентов при обучении иностранным языкам абсолютно необходимо для достижения основной практической цели — формирование способности к общению на изучаемом языке. Включение в программу обучения иностранным языкам страноведческих элементов культурологических сведений, реалий и т. д. связано не со стремлением придать учебному процессу занимательность, а с внутренней необходимостью самого процесса обучения. Возникает закономерный вопрос, в чем же состоит эта внутренняя необходимость. Дело в том, что особое познание мира той или иной человеческой общностью, обычаи, нашедшие отражение в культуре, передаются в языке и могут стать препятствием при общении представителями разных народов. Этот факт хорошо известен педагогам и методистам ХIХ и начала ХХ веков. Еще К. Д. Ушинский писал: «Вот почему лучшее и даже единственное средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже мы вошли в язык народа, тем глубже мы вошли в его характер».

Представители так называемого прямого метода ратовали за привлечение сведений о стране изучаемого языка, его культуры в процесс преподавания языков. В тот период организовывались курсы культуроведческих лекций, которые дополняли занятия иностранным языком. В ряде случаев стремление усилить культуроведческую направленность в обучении языкам носило несколько наивный характер. М. Вальтер, преподававший немецкий язык в Шотландии, оборудовал аудиторию для занятий в виде немецкой пивной, что, по его мнению, должно было содействовать изучению данного конкретного языка. Для 20-х годов ХХ века характерно шовинистическое высказывание немецкого методиста Ф. Аронштейна, который, перефразируя известные слова Бисмарка, упрекал немецких учителей французского языка в том, что они виновники проигрыша Германии в I мировой войне, поскольку не использовали или слабо привлекали материалы по культуре и страноведению Франции и тем самым не готовили своих учеников к пониманию особенностей наиболее вероятного потенциального противника.

Развитие социологических направлений в лингвистике и, в частности, развитие американской «этнолингвистики», привело к утверждению о том, что язык определяет сознание людей, говорящих на этом языке. В этом отношении известна гипотеза «Сэпира — Уорфа». Согласно исследованиям зтнолингвиста Уорфа, сопоставлявшего язык североамериканских индейцев с европейскими языками, разные народы, говорящие на своем языке, имеют свою систему понятий, как бы свое мышление. Он утверждал, что если бы законы Ньютона были изложены на языке североамериканских индейцев, то они были бы сформулированы совершенно иначе. Данная гипотеза была использована некоторыми методистами и психологами для построения теории обучения языкам. Так, создатели аудиолингвального метода Ч. Фриз и Р. Ладо утверждали, что надо не только обучать языку, но и формировать новое иноязычное мышление. В связи с этим они предлагали разделить весь курс обучения иностранному языку на две ступени. На первой формируются отдельные компоненты нового мышления наряду с обучением языку, а на второй — завершается становление в целом иноязычной системы понятий. В нашей стране аналогичные идеи разделял профессор Б. В. Беляев. Характеризуя выдвинутый им «сознательно-практический метод», он утверждает, что надо обучать не языку, а формировать иноязычное мышление.

В соответствии с этим лозунгом при семантизации иноязычной лексики нельзя опираться не только на перевод, но и на различные виды наглядности, так как последние вызывают привычные понятия, а надо пользоваться при раскрытии значения новых иностранных слов расширенным толкованием. Идею о формировании нового иноязычного мышления мы находим и в работах А. П. Старкова и его сторонников. Однако с течением времени данная концепция начинает исчезать со страниц методической литературы. Очень образно писал об этом сторонник сознательно-практического метода И. Н. Горелов: «...часто цитировавшийся и до недавнего времени считавшийся бесспорным тезис «владеть иностранным языком — мыслить на нем» (в формулировке проф. Б. В. Беляева) довольно легко сменяется в методической литературе тезисом, диаметрально противоположным». В чем же причина того, что гипотеза «Сэпира — Уорфа», которая имела рациональное зерно, осталась гипотезой, а в методическом плане от нее пришлось отказаться? Это было обусловлено целым рядом причин.

Во-первых, наукой так и не было доказано, что человеческие сообщества, говорящие на разных языках, обладают совершенно разными системами понятий, т. е. разным мышлением,

Во-вторых, при наличии разных систем понятий вряд ли было бы возможно быстрое распространение идей, осуществление синхронного перевода. Практика человеческих отношений отвергает такое предположение.

Что же касается методических путей формирования иноязычного мышления, то дальше общих лозунгов дело не пошло.

Подлинное решение вопроса о важности культурологической направленности в практическом овладении общением на неродном языке возможно лишь с учетом последних достижений социолингвистики, психологии общения и т. п. С позиций социологической теории коммуникации процесс общения людей есть обмен информацией, при котором один из участвующих в общении владеет некоторой информацией, которая не известна другому, иначе содержательной коммуникации не происходит. «Информационное» неравенство возникает за счет того, что часть знаний одного из собеседников является индивидуальной, т. е. полученной в результате личного опыта. С другой стороны, в процессе коммуникации должна быть общая информация, образующая исходный пункт для общения.

Таким образом, для успешного общения необходимо не только владеть одинаковыми языковыми средствами собеседника (фонетическими, лексическими, грамматическими навыками), но и общими содержательными знаниями о мире. Подобные общие для участников акта общения когнитивные знания принято называть фоновыми знаниями (background knowledge).

Каждое человеческое сообщество владеет как бы четырьмя группами подобных фоновых знаний. К первой они относятся общечеловеческие понятия, к которым были причислены такие, как «солнце», «воздух», «ветер» и т. п.

Ко второй группе, относятся фоновые знания о специфических понятиях, характерные для всех членов определенной этнической и языковой общности. Эта группа лингвострановедческих и страноведческих знаний образовалась в ходе истории развития того или иного общества, отражает его культуру, обычаи и т. п.

Третью группу составляют профессиональные фоновые знания, т. е. знания, для социальных групп (врачей, инженеров, педагогов и др. профессиональных групп). Эти знания также часто различны у разных народов. Так, европейцы не знают понятия «устная речь».

Четвёртую группу составляют региональные знания, связанные с особенностями региона. Например, грузовик в Британии соответствует слову lorry, а в США – truck.

В совокупности фоновые знания или иной человеческой общности составляют языковое сознание.

Обратимся теперь к обучению иностранному языку. В общем плане обучение должно подразумевать приобщение к языковому сознанию народа, язык которого изучается.

Применительно к обучению в профильной школе приобщение к третьей группе фоновых знаний является обязательным в рамках изучаемого профиля, да и не можем не входить в задачи овладения языком, ибо, не зная особенностей профессиональной речи на иностранном языке, учащиеся не смогут вести профессиональную коммуникацию на изучаемом языке.

Недооценка данного аспекта в обучении может вызвать затруднения в интеркоммупикации, возникающие вследствии частичного расхождения между сообществами и наборе знаний о мире, образующих когнитивный фундамент коммуникаций. К этим фоновым знаниям относятся как вербальные, так и невербальные средства. Так, для англо-говорящего индивидуума абсолютно понятны такие реалии, - как «backwoods-man» — член палаты лордов, редко бывающий на заседаниях — или «Band

Норе» — старая дева, ищущая жениха. Для других национальных сообществ они непонятны.

Различаются и невербальные средства. Так, русский, останавливая проходящую машину, поднимает руку, а француз поднимает большой палец в направлении нужного ему пути.

Существуют различия и в речевом этикете. Русские при встречах и прощаниях пожимают руки, что совершенно невозможно для японца, который при встрече здоровается поклонами. У русских принято во время поездки в поезде заговаривать с незнакомыми попутчиками, что совершенно исключено для англичанина, который воспримет такие попытки как бескультурье.

Обучение общению на иностранном языке в подлинном смысле этого слова подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Без них нет практического овладения языком.

При работе над социокультурным компонентом следует привлекать для сравнения элементы родной культуры, ибо только в этом случае обучаемый осознает не только особенности восприятия мира индивидуумами, говорящими на изучаемом языке, но и специфику такого восприятия родным народом.

Изучение иностранного языка позволяет осознать свое мышление, т.е. позволяет осознать особенности восприятия мира представителями родного и изучаемого языков, т. е. как языковую, так и когнитивную стороны языкового сознания. Особую роль при этом играет культурное самоопределение личности, которое, с одной стороны, направленно на осознание индивидом своей роли в качестве участника межкультурного общения, т.е. на развитие социальной компетенции; с другой стороны, оно будет включать изучение спектра культур современного поликультурного мира, т.е. будет направленно на развитие социокультурной компетенции учащихся.

В ряде пособий при обучении культуре страны изучаемого языка ее рамки ограничивались географическими границами страны, а культуроведческая информация представляла культуру белого населения среднего класса, т. е. культуру истеблишмента. Это способствовало созданию ложных обобщений и стереотипов относительно всех представителей государства в целом. Однако постепенно на смену мифу «все люди одинаковые» пришел новый миф — «все люди разные». В каждой из данных крайностей есть доля истины. С одной стороны, люди действительно сложны по своей сути и могут не желать относить себя к разряду типичных, с другой — при психологическом сравнении представителей различных стран можно обнаружить некоторые тенденции, характерные для той или иной группы людей и позволяющие отличить одно общество от другого.

Кроме того, в рамках одной страны люди обычно группируются по многочисленным признакам. Культура — это исторически дающаяся система символов, значений и норм. Значит, каждая группа, претендующая на статус культуры, должна придерживаться конкретного свода правил. В рамках одной страны существует множество различных типов культур.

Их формирование осуществляется по ряду признаков: по профессии или

роду занятия (культура журналистов, учителей, рабочих, предпринимателей и т.д.), по географическим признакам (жители Чукотки, южане и северяне), по вероисповеданию (христиане, мусульмане, атеисты), но происхождению иммигранты в США из России, иммигранты во втором поколении), по социальному статусу (безработные, средний класс, элита), по политическим взглядам (республиканцы, либералы, демократы), по расовым/этническим признакам (белые, афроамериканцы, евроамериканцы, латиноамериканцы).

По каждому из приведенных признаков можно попытаться определить к какому групповому образованию принадлежит индивид. Так, общаясь с одним рабочим, по некоторым признакам мы можем ассоциировать его с целым профессиональным классом.

Однако достаточно трудно однозначно сказать, к какой группе принадлежит тот или иной человек. Данная сложность обусловлена, прежде всего, двумя основными положениями. С одной стороны, все люди разные и каждый участник межкультурной коммуникации вправе не следовать сложившимся тенденциям. С другой стороны, группирование в обществе может происходить не по одному, а сразу нескольким признакам: вероисповеданию, политическим взглядам и т. д.

В зависимости от личных индивидуальных характеристик каждый относит себя к определенным группам или принимается окружающими в качестве представителя того или иного группового образования. Число групповых элементов, формирующих культурное самоопределение индивида, может быть неограниченным. Система ценностей (мировоззрение) каждого из групповых образований влияет на формирование культурного самоопределения индивида. Каждый человек, обладая индивидуальным культурным самоопределением, может ассоциироваться одновременно со многими группами или групповыми образованиями. Таким образом, культурное самоопределение может быть групповым (коллективным) и индивидуальным. Каждое групповое образование формирует систему правил и норм поведения. К данным правилам относится все то, что с позиции представителей группы является верным или нормальным. Иными словами, это можно назвать теми тенденциями, по которым можно отличить одну группу от другой. Под культурным самоопределением индивида мы понимаем определенные черты групповых образований, проявляющие себя в конкретной ситуации и тем самым относящие индивида к числу их представителей, а также осознание личностью своего места в спектре культур и деятельность, направленную на причисление себя к тому или иному групповому образованию.

Культурное самоопределение проявляется по мере вхождения индивида в социокультурное пространство и его расширения: от семьи, школы, города (или поселения), региона, страны до мира. Чем больше опыт межкультурного общения и шире социокультурное пространство, в котором определяет свое место человек, тем лучше он осознает свою роль, место, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах.

Кроме того, язык — это феномен культуры. Именно в языке находит свое отражение культура и через него она передается от поколения к поколению. Поэтому можно утверждать, что существует природная связь между языком представителей определенного социального класса или культуры и культурным самоопределением данного социального класса или группового образования.

Произношением, акцентом, лексикой, выбором слов, использованием грамматических структур, темой разговора (отношением), взглядом и т. п. можно попытаться определить или участник коммуникации определяет себя в качестве представителя определенной социальной, культурной, политической, этнической и другой группы. Например, использование в речи слов типа сооl = ехсе11еnt, goos deal; sucks = bad; to be geeked = to be really excited about something, еtс. может характеризовать молодых людей (молодежный слег); употребление в разговоре структур «It ain't nobody here» = «There isn't anybody here»; «Don't nobody ever mess with me» = «Nobody ever mess with me»; «Не bе а gооd рlауег» — «Не is а gооd рlауег» будет характеризовать африкано-американцев (представителей черного населения Америки); осуждение движения Мартина Л. Кинга и поддержание взглядов Х. Малкома соответствует взглядам сторонников расизма и сегрегации в США и т. п. Поэтому языковой фактор будет играть особую роль в процессе билингвального образования учащихся. Судя по языку, участники межкультурной коммуникации будут формировать свое представление о культурном самоопределении собеседника.

Видится целесообразным рассматривать место культурного самоопределения в формировании коммуникативной компетенции учащихся по крайней мере с позиций двух компонентов: социального и социокультурного. Социальная компетенция представляет желание и готовность личности к взаимодействию с другими, осознание при этом своей роли в процессе общения. Так, с позиций социальной компетенции культурное самоопределение показывает то, как сам себя идентифицирует человек и к какому групповому образованию себя причисляет в определенной социальной ситуации. По этому при обучении межкультурной коммуникации средствами иностранного и родного языков ученики должны научиться задавать и отвечать на вопросы типа: «Кто я в данной ситуации и как, должен себя вести?», «Что является нормальным/ненормальным для представителей моего группового образования (учеников)?». Ответы на эти вопросы побуждают каждого следовать существующим в данном коллективе нормам, а также поведению, адекватному его представителям. Как уже отмечалось, один и тот же человек может выступать в разных ролях, например учителя, ученика, родителя, друга и т. д. Каждой из данных ролей будет соотвётствовать особое поведение, идентифицирующее человека в конкретной ситуации.

Если индивиду удастся достаточно точно придерживаться правил поведения конкретного группового образования, он будет принят в качестве его равноправного члена. Если же это не удаётся, представители данной культуры будут относиться к нему с настороженностью. В качестве примера рассмотрим сдедующую ситуацию. Российские студенты прибыли на стажировку в один из университетов Англии. Очень часто люди не стесняются своего происхождения и в беседах с англичанами и студентами из других стран говорят, что они приехали из России. Это будет примером формирования культурного самоопределения. Принимая во внимание тот факт, что стажеры «не свои», носители языка будут более толерантными к возможнмм ошибкам и незнанию «очевидного». Напротив, если кто-нибудь из стажеров захочет выдать себя за носителя языка и культуры (т. е. «своего»), к нему будут предъявлены уже другие, жесткие требования: человек должен будет избавиться от родного акцента, подражать региональному (в Англии), владеть знаниями-концептами социокультурных реалий и т.п. т.е. его коммуникативная компетенция должна быть ничуть не хуже природных носителей языка, что практически нереально.

С позиций же социокультурной компетенции культурное самоопределение показывает то, как в конкретной социальной ситуации человек воспринимается другими. Иными словами, целью учащихся будет определение по внешним признакам (деятельности) места собеседника в поликультурном иноязычном сообществе. Поэтому при изучении культуры поликультурного сообщества, например американского, европейского или азиатского, :особое внимание необходимо уделять рассмотрению спектра культур, а также обучению путям и стратегиям самоизлучения культурных самоопределений групповых образований через взаимодействие с их представителями. Это будет способствовать лучшему пониманию иноязычной культуры и формированию повышенной толерантности к участникам коммуникации.

Формирование и функционирование культурного самоопределения индивида можно рассмотреть с психологических позиций. В своем учении о становлении личности Л. С. Выготский говорит о роли социокультурной среды в развитии личности ребенка. В реальной жизни люди ежедневно находятся или встречаются с множеством культур (в магазине, на работе, дома, в транспорте, в средствах массовой информации и т. п.). Каждая из них оказывает постоянное воздействие на формирование культурного само- определения личности. Выступая в качестве участника межкультурной коммуникации, индивид будет постоянно соприкасаться с множеством культур через их представителей — участников диалога культур. Отсюда вытекает вопрос: «Означает ли это, что в зависимости от собеседника будет меняться культурное самоопределение индивида?». Чтобы на него ответить, обратимся к эмпирическому исследованию Г. Хеннинга и Е. Касквллар, посвященному коммуникативной компетенции. Ученые пришли к выводу, что коммуникативная компетенция ситуативно определена и зависима. Иными словами, в зависимости от конкретной ситуации, в которой происходит общение, будет меняться процесс общения. Принимая во внимание тот факт, что культурное самоопределение личности проявляется через коммуникацию, в зависимости от ситуации, собеседника и, главное, от его (собеседника) культурного самоопределения может, и будет меняться и культурное самоопределение индивида. Таким образом, культурное самоопределение не статично, оно находится в процессе постоянного совершенствования и при необходимости способно меняться. Можно даже предположить, что у каждого человека существует несколько культурных самоопределений, которые проявляются в каждой новой социальной ситуации под влиянием ряда факторов.

Изучение культурного самоопределения групповых образований и формирование индивидуального самоопределения являются стратегически важными компонентами подготовкивки учащихся к межкультурной коммуникации и диалогу культур. Последнее, в свою очередь, является неотъемлемым элементом социокультурного подхода к изучению языков международного общения. Поэтому культурное самоопределение может рассматриваться в качестве мини-подхода к обучению культуре страны изучаемого языка в рамках социокультурного подхода. Главной задачей культурного самоопределения как подхода будет обеспечение учащихся знаниями об основных групповых образованиях страны изучаемого языка, когнитивное осмысление собственного культурного самоопределения участников межкультурной коммуникации, а также технология изменения собственного культурного самоопределения в процессе диалога культур.

Внедрение приемов социализации в учебный процесс на всех этапах обучения иностранному языку, в том числе и при профильном обучении, не только поможет учащимся осознать свою роль и функцию в качестве субъектов диалога культур, но и будет направлено на развитие навыков определения своего места и значения в общечеловеческих процессах. Это будет способствовать развитию социальной компетенции в рамках коммуникативной компетенции учащихся.

Изучение культурного самоопределения групповых образований и процесса формирования культурного самоопределения индивида поможет учащимся как участникам межкультурной коммуникации, определить, что и когда приемлемо при общении, избежать или преодолеть информационные пробелы и культурные столкновения с представите различных культур. По существу, это будет выступать в качестве стратегической компетенции учащихся при ведении диалога культур.

Таким образом, очевидно, что знания культуры придают уверенность всем владеющим иностранным языком, дают возможность учащимся осуществить выбор в действии. В некоторых случаях, зная верный ответ, просто необходимо спросить что и почему с целью, завести или продолжить разговор. Данные хитрости относятся к разряду множества стратегий, используемых при общении. Поэтому социокультурная компетенция позволяет говорящим на иностранном языке чувствовать себя практически на равных с носителями языка (в отношении культуры), что является шагом к адекватному владению иностранным языком. Будет сложно и даже не возможно ограничить рамки использования культурных знаний, ибо разнообразные ссылки на одни только факты иноязычной культуры можно встретить в литературе, средствах массовой информации, в Интернете и т. п. Конечным этапом социокультурной компетенции будет способность обучающихся оперировать необходимыми знаниями-концептами и адаптировать (если это необходимо) свое поведение к поведению адекватному или близкому к носителям языка. Следовательно, на современном этапе преподавания языков международного общения в России знания культуры страны и народа изучаемого языка будут не просто важными и значимыми, они будут играть определяющую роль при использовании языка и тем самым влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию учащихся.

Говоря о социокультурном обучении иностранному языку надо дать определение понятию «культура» в данном контексте. В настоящее время существует около двух тысяч определений данному понятию. В сфере методики преподавания иностранных языков наиболее популярные определения включают в культуру ценности нравы, обычаи, праздники, ритуалы и т.п., что обычно отражается в учебных пособиях по иностранным языкам. На западе традиционно культуру разделяют на два общих компонента: элитарная культура и массовая культура. К элитарной относится все то, что делает человека культурным, а именно знания истории, искусства, литературы и т. п. К массовой культуре принято относить стиль жизни, привычки, типичные примеры еды, одежды, работы, транспорта и т. д. В данной работе под частью культуры страны изучаемого языка, которую способно дать социокультурное обучение иностранным языкам, подразумевается свод знаний и опыта, позволяющий учащимся быть адекватными участниками межкультурной коммуникации. Это включает понимание подстрочного смысла и различной окраски высказывания, правильную интерпретацию культурных, исторических эпизодов и реалий при чтении газет, журналов и другой литературы, при просмотре фильмов и телевизионных программ, при общении с носителями языка и культуры, понимание поведения и повышенную толерантность. В структурном плане под культурой народа страны изучаемого языка мы понимаем элементы социокоммуникации, особенности национальной ментальности и духовные и материальные ценности, формирующие национальное достояние.

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку. Рассмотрим содержание социокультурного компонента обучения иностранному языку по таким трем направлениям, как средства социокоммуникации, национальная ментальность и национальное до- стояние. Культуру невозможно ограничить искусственными всеохватывающими барьерами, поэтому выделенные компоненты представляются в качестве основных направлений возможной классификации и вовсе не обозначают границы этой важной концептуальной категории. Рассмотрим более подробно содержание каждого из предложенных компонентов.

Социокоммуникация. В термин «социокоммуникация» вкладывается совокупность приемов и средств устной и письменной передачи информации представителями определенной культуры или субкультуры. К ним относится язык, в который мы включаем специфические различия между существующими языковыми вариантами. Данные различия могут наблюдаться в лексике (область общего употребления: to prepare/to ready; область торговли: shop/store; быт: garden/yard и т.п., а также социокультурно маркированные лексические единицы: doggy bag; drive through; pink slip — США, что является предметом изучения лингвострановедения); грамматике (например, американский вариант английского языка характеризуется преимущественным использованием Past Simple Tense вместо британского Present Perfect Tense; фонетике — различиях в произношении представителей разных штатов, разного социального статуса, рода деятельности и т. п. К языку также относится язык звуков, подсознательно используемый при общении носителями языка (ноорs — при неожиданном столкновении, auch — при испуге или боли, yack — при отвращении к чему-либо, woah — при восторге). К средствам социокоммуникации мы также относим язык жестов и невербального общения, требующий особого изучения. Так, например, поднятый вверх кулак для американцев символизирует силу и власть. Данный жест используется на демонстрациях и митингах протеста представителями меньшинств.

Национальная ментальность. Под национальной ментальностью, подразумевается способ мышления представителей определенной культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. В соответствии с исследованиями в области ментальности, мы предлагаем рассматривать ментальность народа страны изучаемого языка в трех измерениях: общем, ситуативном и культурном самоопределении.

К общим характеристикам ментальности относятся три компонента: знания, поведение и отношения. Яркими примерами данных компонентов будут праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка.

Ситуативные характеристики ментальности могут включать установку ментальности, восприятие и выражение. Для американской ментальности мы выделяем такие критерии установки, как индивидуализм, ориентация на будущее непринужденность, соперничество, личностное пространство (personal space) и др. данные установки будут оказывать особое влияние на поведение носителей языка и их восприятие окружающего мира. Выделенные критерии установки вовсе не утверждают, что россиянам не свойственны черты индивидуализма или соперничества. Но на межкультурном уровне при психологическом сравнении представителей двух стран (России и США) наблюдаются определенные тенденции, которым необходимо обучать. Кроме того, в дидактически ориентированном описании иноязычной культуры поликультурного сообщества, например американского, необходимо не только акцентировать коллективную ментальность, но и раскрывать ментальную палитру всех этнических и социальных культур, входящих в поликультурное, сообщество.

Говоря о ментальности, необходимо. отметить еще один элемент — культурное самоопределение, который может включать в себя вышеупомянутые общие и ситуативные характеристики. В обществе люди обычно «группируются» по определенным признакам: по интересам, ориентации, общим ценностям, профессии, политическим взглядам я т. п. По каждому из приведенных признаков можно легко определить, к какому групповому образованию принадлежит человек. Поэтому учащиеся могут быть ознакомлены с различными культурными группами, объединенными национальными нормами. К национальным нормам относятся разделяющие характеристики национальной ментальности, сформированные под воздействием национального достояния. Так, при изучении иностранных языков необходимо, чтобы учащиеся смогли ознакомиться, наряду с традиционной культурой белого среднего класса с культурой черной, с мексиканской, азиатской, русской Америки. Рассмотрение данных и других вопросов поможет учащимся получить полную картину культуры страны изучаемого языка и ближе подойти к пониманию реальной иноязычной социокультурной среды.

Национальное достояние. Под частью национального достояния, которая входит в социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку, подразумеваются такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, национальные парки, исторические заповедники и другие места туристического паломничества. Данный спектр может быть широк и неограничен в примерах. Однако целью социокультурного образования средствами иностранного языка будет ознакомление учащихся с той частью национального достояния, которую знает и которой гордится каждый носитель языка; необходимо также показать культуроведческую ценность национального достояния. Национальное достояние — это своего рода фон национальных социокультурных знаний-концептов, представляющий культуроведческую ценность.

Рамки обучения культуре. Традиционно рамки обучения культуре обозначались географическими границами стран, что создавало ложные стереотипы о носителях языка. Так, многие изучают и верят, что все англичане празднуют день Святого Валентина и пьют чай в 5 часов‚ все немцы любят пиво, французы отличаются высокой культурой и модой, американцы являются бескомплексной нацией. Однако посещение этих стран и беседы с их представителями оказываются разочарованием для большинства «стереотипномыслящих». В качестве примера рассмотрим США. Страна сама по себе является местом сосредоточения иммигрантов со всего мира, что уже говорит о наличии сотен или даже тысяч этнических культур объединяющих людей общим происхождением историей, наследием ценностями интересами и т. п. Кроме того, культура может быть профессиональной и объединять представителей определен профессии или занятия по всему миру, например культура компании IВМ, что показывает лишь сходство между китайцами и американцами. Поэтому при изучении поликультурных обществ в странах изучаемых языков в центре внимания должна быть не только культура лингвистического большинства, но и весь спектр всевозможных этнических, лингвистических, профессиональных и других культур.

Кроме того, овладение иноязычной культурой в процессе изучения иностранного языка не начинается с «абсолютного нуля». К моменту обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформированы определенные представления об изучаемой культуре. К трем типам факторов родной социокультурной среды, влияющих на формирование представлений об изучаемой культуре относятся: (1) доминирующие социально-политические факторы (отношение к стране изучаемо языка, стандарты собственной социокультурной среды); (2) факторы общественной социализации (школа, работа, семья) и (З) индивидуальные факторы (возраст, пол, кругозор, возможности и др.). Это позволяет нам сделать вывод о том, что при изучении иноязычной культуры под влиянием родной культуры и социокультурной среды, ряда индивидуальных факторов учащиеся создают определенный имидж иноязычной культуры. Поэтому при обучении иноязычной культуре в конкретном лингвистическом и культурном сообществе необходимо изучать и учитывать совокупность различных типов влияний как объективного, так и субъективного характера на обучаемого. Это делает необходимым разработку современных моделей соизучения языков и культур при которых учитывалось бы влияние родной культуры на формирование представления о культурах страны изучаемого языка. Ученным еще предстоит найти возможные решения этих вопросов. На современном этапе развития науки учет родной культуры был воплощен в принципе «диалога культур», который нашел свое отражение в положениях социокультурного подхода в обучении языкам международного общения и в современном УМК по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка.

Социокультурная компетенция. Описание задач социокультурного образования может быть осуществлено в терминах социокультурной компетенции, под которой подразумевается уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования языка в различных социокультурных ситуациях. Социокультурная компетенция может быть достигнута как результат социокультурного образования на уроках иностранного языка, а также за счет других дисциплин. Дополнительные источники социокультурной информации, такие как литература, средства массовой информации, Интернет, фильмы, могут служить существенным дополнением. Правомерно встаёт вопрос о дидактическом наполнении социокультурной компетенции при обучении иностранному языку. Традиционно в научной литературе компетенция рассматривается в терминах: знания, умения и навыки. Однако, как показывают исследования в практическом плане очень трудно разделить умения и навыки. Связь навыков и умений давно нашла своё отражение в западных концепциях компетенции, состоящей из знаний и деятельности. Компонент «знания» подразумевает теоретическое владение материалом. «Деятельность» же является использование знаний на практике. Поэтому социокультурную компетенцию можно разделить на (1) знания, (2) опыт общения и (3) опыт применения языка. В соответствии с данным выше определением понятия «культура» знания социокультурного компонента при обучении речевой деятельности на иностранном языке международного общения будут формироваться по трем основным направлениям: социокоммуникации, национальной ментальности и национальному достоянию.

**Глава 2 Технология обучения социокультурному компоненту письменной речи в профильной школе**

**2.1. Социокультурный компонент письменной речи**

К особенностям социокультурного компонента письменной коммуникации относятся: правила написания дат, обращений, адресов, заключений, резюме, деловых писем, отчетов и т. п. В некоторых случаях отсутствие знаний средств социокоммуникации может привести к недопониманию или к культурному конфликту. Например, незнание правил написания даты (в России: день/месяц/год; в США: месяц/ день/год) может привести к неверному пониманию информации.

Особенно большое значение приобретает знание социокультурного компонента, когда речь идет о профессиональной коммуникации на английском языке. На английском языке переписывается сейчас практически весь деловой мир, и у этой переписки вполне строгие, конкретные законы, которые знают и соблюдают и немцы, и японцы, и итальянцы... В России, к сожалению, практически отсутствует культура делового письма: у каждой фирмы — свои формы и бланки, свой стиль. А в англоязычном мире деловая корреспонденция, составленная, скажем, в Австралии, не будет существенно отличаться от корреспонденции Англии либо Канады.

Составление любого делового письма на английском языке подчиняется общим правилам:

* Весь текст разделяется на абзацы без использования красной строки.
* В верхнем левом углу письма указывается полное имя отправителя или название компании с адресом.
* Далее указывается имя адресата и название компании, которой письмо предназначено, а также ее адрес (с новой строки).
* Дата отправления указывается тремя строками ниже или в верхнем правом углу письма.
* Основной текст должен быть помещен в центральной части письма.
* Главная мысль письма может начинаться с причины обращения: "I am writing to you to ..."
* Обычно письмо заканчивается высказыванием благодарности   ("Thank you for your prompt help...") и приветствием "Yours sincerely," если автор знает имя адресата и 'Yours faithfully', если нет.
* Четырьмя строками ниже ставится полное имя автора и должность.
* Подпись автора ставится между приветствием и именем.

Пример делового письма на английском языке:

Mr Nikolay Roshin  
ABC-company  
Office 2002, Entrance 1B  
Tverskaya Street  
Moscow  
RUSSIA 20 June 2004

Dear Nikolay,

I'm writing to you in regard of your enquiry. Please find enclosed our information pack which contains our brochures and general details on our schools and summer centres.

In England we have two schools, Brighton and Bath, both beautiful locations which I am sure you and your students will like. Our schools are located in attractive premises in convenient, central positions. Brighton is a clean and safe town with a beautiful bay and countryside nearby. Bath is one of the most famous historic cities in England, famous for its Georgian architecture and Roman Baths.

Accommodation is provided in host families chosen for the ability to provide comfortable homes, a friendly welcome and a suitable environment, in which students can practice English and enjoy their stay. We have full-time Activities Organizers responsible for sports, cultural activities and weekly excursions.

Please complete and return the enclosed registration form in order to receive more brochures and other promotional materials.

I look forward to hearing from you and later hope to welcome your students to our schools and summer centers.

Yours sincerely,

Tomas Green Managing Director

Приведенный пример отражает лишь правила оформления применимые для деловых писем вообще, однако, существуют различные виды письменных работ используемых при профессиональной коммуникации (письмо-запрос информации, урегулирование претензии, отчеты резюме и др.), при составлении которых также необходимо придерживаться определенных правил в каждом отдельном случае.