

На правах рукописи



ОВЧИННИКОВА Майя Викторовна

**НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ АМЕРИКАНСКИХ УЧАЩИХСЯ
(на материале учебных видеофильмов)**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык как иностранный)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва 2006

Работа выполнена в отделе культуроведения в обучении русскому языку как иностранному Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

- Научный руководитель:** Милославская Светлана Кирилловна
кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник
- Официальные оппоненты:** Шукин Анатолий Анатольевич
доктор педагогических наук,
профессор
- Перфильева Светлана Юрьевна
кандидат филологических наук,
доцент
- Ведущая организация:** Российский открытый социальный институт

Защита состоится «19» апреля 2006 г. в «10.00» ч. в зале Ученого совета на заседании диссертационного совета К 212.047.01 Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина по адресу: 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

Автореферат разослан «17» марта 2006 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



В.В. Молчановский

2006 А
7347

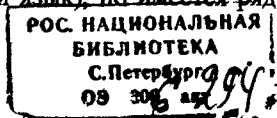
Общая характеристика работы

Реферлируемое исследование посвящено проблеме формирования социокультурной компетенции в американской аудитории на материале учебных видеофильмов.

Современный этап развития российского и мирового сообщества характеризуется серьезными социокультурными изменениями: расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации, интернационализации, межкультурного диалога, что определяет необходимость обращения к проблемам межкультурной коммуникации и диалога культур в процессе преподавания иностранных языков и, в частности, русского языка как иностранного.

В рамках коммуникативного направления в методике обучения иностранным языкам общее владение языком определяется как коммуникативная компетенция. Иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой «определенный уровень владения языком, речью и социокультурными знаниями, навыками и умениями, позволяющими обучаемому коммуникативно-приемлемо и целесообразно варьировать речевое поведение в зависимости от функционального фактора иноязычного общения [Сафонова 1992: 108]. Иноязычная коммуникативная компетенция включает в себя языковую, речевую и социокультурную компетенции. Социокультурная компетенция содержит в себе знания о социальной и культурной жизни, предполагает знание и опыт не только своей, но и чужой культуры, умение распознавать и анализировать ситуацию на иностранном языке, давать ей оценку, находить пути решения коммуникативных задач и добиваться поставленных целей.

Опыт работы с американскими студентами показывает, что данная категория учащихся отличается наличием высокой мотивации к изучению русского языка, а также определенного лингвистического опыта (русский язык для них второй или третий иностранный язык), но имеется ряд трудностей



при овладении именно социокультурными знаниями, умениями и навыками, даже в языковой среде. Вышеизложенное определило актуальность и выбор темы исследования.

Целью данной работы является описание и систематизация универсальных и национально-специфических явлений в русском и английском языках и культурах, их сопоставительный анализ с целью выделения универсальных и специфических единиц, релевантных для обучения РКИ носителей американской культуры, а также обоснование наиболее оптимальных средств ознакомления с данными явлениями в практике преподавания РКИ с целью формирования у учащихся социокультурной компетенции.

Указанная цель определила следующие задачи исследования:

- выявление, систематизация, описание и сопоставление отдельных видов универсальных и национально-специфических явлений в русском и американском варианте английского языка и культурах;
- определение и обоснование оптимальных средств знакомства учащихся с данными явлениями в практике преподавания РКИ;
- определение понятия социокультурной компетенции и установление, на основе каких методических материалов ее формирование происходит наиболее эффективно;
- разработка и экспериментальная проверка комплекса упражнений с использованием лингвострановедческих материалов и аудиовизуальных средств, направленного на формирование социокультурной компетенции.

Для реализации поставленных задач использовались следующие методы:

- изучение лингвистической и дидактической литературы, ее

теоретическая обработка, обобщение и систематизация данных;

- сопоставительно-контрастивный метод, позволяющий описать общие и несовпадающие признаки контактирующих культур, в нашем случае русской и американской;
- социальные методы (опрос, анкетирование);
- качественно-количественный анализ экспериментальных данных.

Объектом исследования выступает учебная деятельность американских учащихся среднего этапа обучения, направленная на формирование социокультурной компетенции, с использованием учебных видеоматериалов.

Предмет исследования – бикультурное описание коммуникативных особенностей русских и американцев и его методическое осмысление с целью формирования социокультурной компетенции с помощью аудиовизуальных средств.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что эффективность учебного процесса с целью формирования иноязычной социокультурной компетенции американских учащихся повысится при условии:

- создания условий реализации национально ориентированной парадигмы обучения РКИ в контексте диалога культур;
- активного усвоения культуры, истории, традиций и других культурных ценностей страны изучаемого языка наряду с грамматическим, фонетическим и лексическим строем языка американскими учащимися при использовании лингвострановедческих материалов и аудиовизуальных средств на занятиях РКИ;
- комплексного использования видеоматериалов в сочетании с разработанными дидактическими материалами, составленными и использованными в соответствии с предлагаемой методикой.

Научная новизна исследования заключается в обосновании модели формирования социокультурной компетенции американских учащихся с использованием видеосюжетов как компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость:

- на основе исследования актуальных проблем лингвострановедения и лингводидактики обобщены, исследованы теоретические и методические основы формирования социокультурной компетенции американских учащихся, изучающих русский язык;
- определены теоретические и методические основы разработки лингвострановедческих пособий и аудиовизуальных средств;
- разработаны модели использования аудиовизуальных лингвострановедческих пособий на уроках РКИ и определены организационно-педагогические условия их применения в обучении американских студентов на среднем этапе.

Практическая значимость. Материалы диссертации могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного, а также в теоретических и практических курсах по ряду языковых дисциплин (лексикологии, стилистике, языкознанию и др.), в работах в области теории и практики перевода и теории языка в целом. Кроме того, материалы диссертации могут быть использованы при составлении учебных пособий и справочников лингвокультуроведческого и лингвострановедческого направлений. Данная работа может представлять интерес для лингвистов широкого профиля, филологов, культурологов и психологов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Изучение и анализ любой культуры/языка можно производить в двух основных направлениях: рассмотрением частного, специфического проявления идей, мыслей и форм их выражения, присущих только данному народу или группе народов; рассмотрением общих идей, мыслей и форм их выражения, присущих всем народам Земли или большой группе народов.
2. Две языковые личности (в нашем случае русская и американская) лакунизированы по отношению друг к другу и в межкультурном общении обнаруживают лакуны вербальные, когнитивные, мотивационные, эмоциональные, моторико-артикуляционные. Существование лингвокультурных лакун разного рода в языке может привести к коммуникативной неудаче.
3. Оптимальное формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов (в нашем случае американских) на среднем этапе обучения в процессе овладения навыками и умениями устного речевого общения на русском языке возможно, если в качестве одного из средств обучения будет использована система специальных видео-сюжетов, которая, активизируя функционирование вербальных и невербальных каналов восприятия информации, способствует усвоению языковой и культурной специфики аутентичного коммуникативного поведения русских.
4. Лингвострановедческие аудиовизуальные пособия не только формируют минимально достаточный уровень языковой, речевой и социокультурной компетенции, но и служат общему развитию индивидуальности учащихся и его универсальности в диалоге культур (родной и иностранной).

Апробация результатов исследования происходила в ходе обучения американских студентов КГУ дисциплинам «Практический курс РКИ», «Лингвострановедение» и «Практикум по культуре речевого общения». Был разработан, апробирован учебный видеофильм «Друзья» и учебно-методическое пособие к нему.

Основные положения и результаты диссертационного исследования изложены на Второй региональной конференции «Иностранные языки в объединяющемся мире: описание, преподавание, овладение» [Курск 2001], на межвузовском научно-методическом семинаре «Искусство в системе гуманизации общего и профессионального образования» [Курск 2002], на всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов «Человек. Язык. Культура» [Курск 2003]. Практический материал был апробирован в группе американских студентов 2-го курса (нефилологов) Курского государственного университета.

Цели и задачи исследования определили его структуру. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии, семи приложений.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность исследования, определяется его объект, предмет, цели и задачи, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, а также перечисляются используемые методы исследования и выносимые на защиту положения.

В первой главе «Теоретические основы преподавания русского языка американским учащимся в контексте диалога культур», состоящей из шести разделов, обосновываются научно-методические предпосылки формирования социокультурной компетенции в контексте диалога культур в американской аудитории, даются определения основным понятиям «культура», «диалог

культур», «язык», рассмотрены два похода к изучению и анализу любой культуры/языка: выделение универсальных и национальных свойств; дается классификация лакун согласно многоуровневой структуре языковой личности, как базового понятия межкультурного взаимодействия и основания для появления культурного шока и коммуникативной неудачи при общении.

Проблеме изучения проявлений универсальных и национальных составляющих культур посвящено значительное количество лингвистических и методических исследований (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Г.А. Антипова, О.А. Донских, Ю.И. Марковиной, Ю.А. Сорокина, Н.Б. Мечковской, Ю.Н. Караулова, И.И. Халеевой и др.). Результаты их исследований послужили основой для теоретического обоснования оптимальных средств ознакомления с данными явлениями в практике преподавания РКИ с целью формирования социокультурной компетенции.

Культура нами понимается как социально выработанная система, обеспечивающая формирование и передачу духовных и материальных ценностей определенного народа или группы народов, закреплённой в языке. Общечеловеческая и национальная культуры неотделимы друг от друга, поскольку универсальное проявляется в национальном, самобытном, а национальная специфика является конкретным и своеобразным выражением общечеловеческого. Следовательно, факт существования другой культуры предполагает общение между культурами, то есть диалог культур. Диалог культур рассматривается, как диалоговое взаимодействие контактирующих культур в процессе изучения иностранного языка.

Согласно существующим классификациям культурное единство народов мира, то есть любые вероятные сходства между языками и культурами, определяется одним из следующих четырёх факторов: их общее происхождение (генеалогический фактор); возникновение совпадений, как результат кон-

тактов языков и культур (ареальный фактор); родство обеспечивается общечеловеческой сущностью народов мира, их принадлежностью к роду *homo sapiens* со всеми основными внешними признаками, возможностями и задатками (типологический фактор); случайное совпадение.

Единство языков и культур, основанное на существовании родственных связей между ними, то есть на основе общего происхождения из предполагаемого праязыка, принято называть генеалогическим фактором.

Ареальный фактор предполагает различные варианты общности языков. Один из них и, пожалуй, самый распространенный, - это лексическое заимствование из одного языка в соседний. Например, белорус., украин., рус. «школа», польское «szkola», немецкое «Schule», английское «school», французское «ecole», латинское «schola», которое своими корнями восходит к греческому «schole».

Если различные схожие явления в разных языках не объясняются ни их родством, ни территориальным межъязыковым взаимодействием, тогда мы обращаемся к третьему фактору - типологическому. Примером типологического единства языков можно назвать существование в различных языках схожих междометий: в английском и русском языке соответственно (Ah - а!, Oh - о!, Ugh - уф!, Ha - ба!, S - ц(тс)).

Однако мы рассматриваем общее в культурах в неразрывной связи с особенным и индивидуальным. Среди национально-специфических составляющих культуры главная роль принадлежит языку как средству общения и одновременно помехи в постижении другой культуры. Как известно, национально-культурное своеобразие состава языка может проявляться не только в существовании некоторых специфических слов, но и в отсутствии слов для значений, выраженных в других языках. Такие «пробель», «белые пятна на семантической карте языка», называют лакунами [Степанов 1965: 120].

Лакуны мы понимаем как случай полного или частичного несовпадения между сопоставляемыми языками и культурами. Соответственно, можно выделить абсолютные и относительные лакуны. Под абсолютными лакунами мы будем подразумевать те элементы языка и культуры, которые существуют в одном языке и культуре и полностью отсутствуют в другом. Относительными лакунами мы будем считать случаи, когда похожие явления находят в сопоставляемых культурах разное понимание и толкование. Считаем необходимым рассматривать понятие «лакуна» как феномен, существующий на всех уровнях функционирования языковой личности в диалоге культур.

Лакуны классифицируются по следующим классам согласно многоуровневой структуре языковой личности, данная модель была предложена Г.А. Антиповым, О.А. Донских, Ю.И. Марковиной, Ю.А. Сорокиным в их работе «Текст как явление культуры» [1989: 109-113]: вербальные, когнитивные, мотивационные, эмоциональные, моторико-артикуляционные. Рассмотрим существование различных видов лакун на всех уровнях русской и американской языковой личности.

Вербальные лакуны делятся на фонетические, лексические, фразеологические, грамматические и стилистические.

Примером абсолютной фонетической лакуны может служить отсутствие английской фонемы [θ] в звуковом составе русского языка. Относительными фонетическими лакунами можно считать какие-либо несовпадения в звуковых составах сопоставляемых языков, например, различия сходных фонем, долгота и широта гласных, мягкость и твердость согласных, интонационное оформление фразы, высота и тембр голоса и т.д. [Лукина 1985: 86-143].

К лексическим лакунам можно отнести названия растений, животных, обозначение цвета. Так, в английском языке «bull» ассоциируется с образом неловкого, неуклюжего человека («like a bull in a china shop»), в то время как

в русском языке «бык» такой коннотации не имеет [Бурукина 2000: 41–42].

Абсолютная фразеологическая лакуна представляет собой полное отсутствие в одном языке какого-либо фразеологизма другого языка, например, русские «с легким паром», «лучше меньше – да лучше»; относительные фразеологические лакуны связаны с различиями в значениях одинаковых по лексическому составу фразеологических единиц, например, английское «*twist somebody round one's finger*» соответствует русскому «*вить веревки из кого-то*», а не русское «*обвести вокруг пальца*», что значит «*обмануть*».

В качестве примера абсолютных грамматических лакун, можно рассмотреть наличие артикля, аналитических форм глагола в английском языке по отношению к русскому. Примером относительных лакун могут служить английские глаголы «*to be, to have*», которые по сравнению с русскими эквивалентами «*быть, иметь*» выполняют отличные функции.

Абсолютной стилистической лакуной для русского языка можно считать английский «заголовочный жаргон», например, использование в заголовках «*blast*» в значении «*explosion*» (*взрыв*), «*vow*» в значении «*promise*» (*обещать*). Примером относительной стилистической лакуны является большая краткость и компактность английского научно-технического стиля по сравнению с русским языком [Комиссаров 1990: 116].

Когнитивный уровень языковой личности мы, вслед за Ю.Н. Карауловым, понимаем, как «*концептуальную картину мира, то есть знание о мире*» [Караулов 1987: 47]. Выделяют следующие виды когнитивных лакун: перцептивные, этногеографические, культурного фонда, рутинные, концептуальные, религиозные.

В качестве примера перцептивных лакун можно привести понятие «сутки», которое можно рассматривать, как пример абсолютной лакуны. «В английском языке отсутствует единица, соответствующая русским «суткам» и для его перевода используют словосочетания «*twenty two hours, day and*

night» [Леонтович 2002: 163]. При сопоставлении представлений о частях суток, характерных для русской и американской культур, мы сталкиваемся с относительными лексическими лакунами. Например, английское *«night»* (*ночь*) – темное время суток, однако, *«night»* может обозначать то же, что *«evening»*. В русской культуре *«ночь»* понимается только, как время отхода ко сну.

Примерами этнографических лакун можно считать распространившиеся по всему миру рестораны *«МакДональдс»*, *«хот-догю»*, *«гамбургеры»*.

Для американской языковой личности лакунами культурного фонда будут цитаты из литературных произведений, фильмов, например, *«Не учите меня жить, помогите материально»*, *«К нам едет ревизор»* и т.п.

Относительная рутинная лакуна связана с традициями в России и США преподносить цветы. Так, традиционно цветы желтого цвета не принято дарить девушкам в России, в то время как в Америке это самый популярный цвет букета для любимой девушки, так как он ассоциируется с цветом золота и солнца, то есть приносит успех и счастье.

Третий уровень языковой личности Ю.Н. Караулов назвал мотивационным [Караулов 1987: 53]. На мотивационном уровне языковой личности речь идет, как известно, о коммуниктивно-деятельностных потребностях личности. Выделяют следующие типы мотивационных или менталитетных лакун: психологические, эстетические, «карнавальные» и поведенческие.

Психологические лакуны возникают в силу различий в национальной психологии представителей сопоставляемых лингвокультурных общностей. Например, *«концепция успеха»* является одной из составляющих американского характера, поэтому употребление слов *«succes»* и *«succeed»* достаточно частотно в английском языке, а в русском эта идея не настолько распространена, поэтому она выражается другими языковыми средствами: *«успех в жизни»*, *«добиться успеха»*, *«многого достичь в жизни»*.

Существование эстетических лакун обусловлено различиями в представлениях о прекрасном у представителей разных культур. Так, например, «*a cow-eyed girl*», в зависимости от контекста, может требовать разных соответствий: «*девица с коровьими глазами*» или «*волоокая красавица*»: первое имеет отрицательную окраску, второе – положительную.

Поведенческие лакуны возникают в связи с различиями в коммуникативном поведении участников коммуникации. Например, поведенческой лакунной для английского языка можно считать русскую форму прощания «*Ну, будь здоров*», а для русского – английскую «*How do you do?*», произносимую только при первой встрече.

«Карнавальные лакуны» являются следствием различия в восприятии смешного у представителей разных культур; термин «карнавальные» в таком значении был введен М.М. Бахтиным [1986].

Различия и несовпадения между эмоциональными концептами двух сопоставляемых языковых личностей формируют эмоциональные лакуны. Примером эмоциональной лакуны можно назвать различие в содержании эмоциональных концептов «*home*» и русское «*дом*». В английском языке эмоциональное наполнение слова «*home*» (родное место, дорогое сердцу место, где ты чувствуешь себя в безопасности) отличается по значению от русского «*дом*», которое включает в себя и понятие «*home*», и «*house*».

Появление моторико-артикуляционных лакун связано со спецификой мимики и жестов у представителей разных культур. Среди моторико-артикуляционных лакун выделяют мимические и жестуляторные. Примером относительной мимической лакуны является традиционная американская улыбка, которая является своего рода признаком принадлежности к данной культуре, популярен девиз среди жителей США – «*keep smiling*».

Существование лакун разного рода в языке может привести к коммуникативной неудаче, то есть препятствовать взаимопониманию между ком-

муникантами. Устранение или редукция лакун в обучении РКИ американских учащихся является одной из основополагающих задач для формирования социокультурной компетенции.

Во второй главе дается определение таким понятиям как «коммуникативное поведение», «языковая картина мира», «национальная языковая картина», а также раскрываются особенности русского и американского национальных характеров и коммуникативных поведений в целях выявления общего и национального и учета этих различий и сходств в процессе преподавания РКИ в американской аудитории.

Проблеме изучения проявлений особенностей русского и американского национального характера и коммуникативных поведений было посвящено много лингвистических и методических исследований (В.М. Соловьева, И.А. Сикорского, Д.С. Лихачева, Н.А. Бердяева, Г.Д. Гачева, Э.М. Мухташиповой, М. Лернера, И.А. Стернина, Г.В. Елизаровой и др.). Результаты их исследований послужили основой для теоретического обоснования того, что особенности национального характера, менталитета и коммуникативного поведения определенного народа оказывают влияние на восприятие окружающей действительности, а также на структуру дискурса на национальном языке, что находит свое отражение при изучении иностранного языка.

Мы разделяем мнение И.А. Стернина, что «коммуникативное поведение – это активное страноведение, знания в этой области нужны для активной коммуникации» [Стернин 2002: 6], это описание коммуникативных действий, фактов реального общения, имеющих национальные особенности, часто являющихся причиной коммуникативной неудачи при общении, поскольку выступают своего рода абсолютными или относительными лакунами для представителей другой линвокультурной общности. И эти особенности

необходимо учитывать в процессе обучения иностранным языкам, в нашем случае в американской аудитории.

Как следует из опыта работа с русскими и американскими студентами, а также согласно данным, полученным в ходе анкетирования и опросов, русскому коммуникативному поведению и дискурсу свойственны следующие особенности: общительность, коммуникативный демократизм; допустимость использования вопросов личного характера; несклонность хвалиться своими успехами; интенсивная жестикация при общении; достаточно близкая дистанция при общении; ориентация на содержание сообщения, а не на форму; абстрактность суждений, склонность к многословию и пренебрежению фактами; значение и смысл вербального сообщения зависят от фоновых знаний, социального статуса участников речевого акта, их возраста, настроения и т.д.; законы и правила имеют исключения, часто трактуются произвольно, а иногда игнорируются по причине личных симпатий и антипатий; особая значимость коллективизма и коллективных ценностей.

Для американского коммуникативного поведения и дискурса характерны следующие черты: общительность, большая улыбочивость, жизнерадостность; недопустимость использования вопросов личного характера; активная самопрезентация, демонстрация своих успехов; несклонность к близким физическим контактам при общении; особое внимание уделяется форме дискурса; сообщение должно быть логичным, последовательным, все его элементы – вербализированы; «характерно узкое понимание релевантности, при котором формальные аспекты играют доминирующую роль в структурировании и оценивании дискурса» [Елизарова 2000: 81]; правила и законы, зафиксированные в письменном виде, не подлежат свободному толкованию в зависимости от контекста; высоко ценится индивидуализм личности и все, что с ним связано: личное пространство, частная жизнь, личное время и т.д.

При организации устного объяснения нового материала на уроках рус-

ского языка с англоговорящими студентами следует учитывать следующие принципы: 1) материал выстраивается логично и последовательно в соответствии с общей темой; 2) в начале урока рассказывается о теме и структуре нового материала, предполагаемом ходе его изложения, делая материал и занятие в целом предсказуемым; 3) терминам, если они встречаются в новом материале, даются дефиниции и это делается обычно в начале занятия; 4) поощряются успехи; 5) соблюдается правило личного пространства в общении. Соответственно, при обучении англоязычных студентов-американцев русскому языку необходимо учитывать особенности организации их национально обусловленного коммуникативного поведения с целью эффективного формирования социокультурной компетенции.

В третьей главе дается определение таким понятиям как «коммуникативная компетенция», «социокультурная компетенция», как составляющая часть коммуникативной; описываются теоретические и методические основы лингвострановедческих пособий и их внедрение в преподавание РКИ; раскрываются специфика, дидактические функции, назначение и использование аудиовизуальных средств обучения в целях формирования социокультурной компетенции американских учащихся, представлена система работы с учебными видеофильмами.

Под социокультурной компетенцией понимается «знакомство учащегося с национально-культурной спецификой речевого поведения и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка» [Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 1999, с. 333]. Формирование социокультурной компетенции – это не просто расширение языковой, речевой и коммуникативной компетенции, а построение ее на основе знаний о специфике русской культуры, с целью предотвращения возможных недоразумений в общении с ее представителями, то есть устранение или редукция лакун на всех уровнях

языковой личности, что является одной из основополагающих задач для формирования социокультурной компетенции. Инструментом, облегчающим решение этой задачи, являются лингвострановедческие пособия, целенаправленно помогающие иностранцам постигать специфику русского национально-культурного контекста. Одним из наиболее эффективных средств обучения русскому языку в этом плане могут выступать аудиовизуальные лингвострановедческие пособия, а именно учебные видеофильмы.

Можно выделить три типа традиционно создаваемых учебных видеофильмов по степени выраженности функции управления учебным процессом: полного управления, частичного управления, гибкого использования. Первый тип отличается жесткой содержательной и методической структурой, четкостью и ограниченностью дидактических целей. Он содержит конкретные методические рекомендации для пользователя, в которых описываются задачи и конкретные способы их достижения. Видеоматериалы второго типа более гибки по структуре и по способу использования, они, хотя и содержат большое количество управляющих элементов в своей содержательной структуре, но не запрограммированы на выполнение конкретных операций или действий. Третий тип видеоматериалов в наименьшей степени выполняет функцию управления, полностью оставляя ее за преподавателем. Дидактические задачи, ставящиеся при создании такого видеофильма, носят в основном информационный характер.

Как известно, каждый учебный видеоматериал создается исходя из дидактических задач, ставящихся его авторами; содержания учебной информации (языковой, речевой, страноведческой); особенностей аудитории, которой данный видеофильм предназначается; возможностей аудиовизуального языка. Это требует выработки определенного алгоритма создания учебных аудиовизуальных материалов, обеспечивающего их эффективность: 1) экспли-

цитарная формулировка дидактических задач, на решение которых будет направлен данный видеофильм; 2) разработка методического обеспечения к видеоматериалам; 3) экспериментальная апробация видеоматериала; 4) при необходимости - коррекция видеоматериала или методического обеспечения в соответствии с данными экспериментальной апробации.

Вслед за М.В. Ляховским, М.С. Ильиным, В.И. Ивановой-Цыгановой и др мы выделяем два типа упражнений по работе с видеоматериалами: рецептивные и продуктивные. Рецептивные упражнения состоят в их просмотре-прослушивании; продуктивные упражнения с видеоматериалами могут быть разделены на 1) упражнения для контроля понимания звукового ряда; 2) упражнения для дальнейшего формирования коммуникативной компетенции на базе видеоматериалов.

По виду речевой деятельности упражнения при работе с видеоматериалами подразделяются на упражнения для обучения аудированию и устной речи. Различают три группы упражнений для обучения аудированию: подготавливающие к восприятию видеоматериалов (допросмотровые); сопровождающие восприятие (присмотровые); базирующиеся на воспринятом видеоматериале (послепросмотровые).

Допросмотровые упражнения имеют своей целью мотивировать студентов, снять трудности лингвистического и психологического плана, связанные с восприятием и пониманием аутентичного языкового материала; мобилизовать имеющийся у студентов речевой и жизненный опыт в области затрагиваемых в видеоматериале вопросов и дать определенные ориентиры для лучшего запоминания информации и ориентации в структуре и содержании.

Вторая группа упражнений и есть собственно "просмотр" видеоматериала, но перед восприятием информации преподавателю необходимо дать установку и сформулировать коммуникативную задачу: как и с

какой целью, студенты должны смотреть видеоматериал.

Третья группа упражнений направлена на развитие у студентов умений в той или иной степени интерпретировать, комментировать, анализировать содержащуюся в видеоматериале социокультурную информацию и воспроизводить ее.

Для того чтобы проверить правильность нашего предположения о том, что использование лингвострановедческих материалов и аудиовизуальных средств на уроках иностранного языка способствует эффективному формированию социокультурной компетенции, мы разработали основы создания учебных фильмов на примере учебного фильма «Друзья», а также учебно-методическое пособие по работе с этим фильмом. Это лингвострановедческое пособие предназначено для студентов, обучающихся как на филологических, так и нефилологических факультетах, имеющих базовый уровень владения русским языком. Данный учебный фильм относится ко второму типу учебных видеофильмов с функцией частичного управления, соответственно он может быть использован в качестве дополнительного материала на занятиях по русскому языку и во внеаудиторной работе студентов.

По своей структуре данное аудиовизуальное пособие может состоять из неограниченного количества фрагментов, посвященных той или иной стороне российской действительности. Мы рассмотрим один из отрывков, первую серию фильма. Каждая серия разделена на несколько смысловых фрагментов. Так, например, первая состоит из четырех клипов, рассчитанных на 5-10 минут каждый («Дорога к новой жизни», «Прекрасная незнакомка», «Язык до Киева доведет», «Сто лет не виделись»).

Каждый раздел-клип включает систему упражнений: «допросмотровые» и «послепросмотровые». Упражнения первого типа направлены а) на знакомство с новыми лексическими и грамматическими явлениями и их тренировку в употреблении, б) на снятие возможных страноведческих трудно-

стей. Например, сообщаются значения незнакомых слов, важных для понимания содержания и о значении которых нельзя догадаться по контексту и словообразовательным элементам (*Золотое кольцо России, Российская глубинка*). Другим примером допросмотрового упражнения может быть демонстрация студентам фотографий, рисунков, схем и т.д., в той или иной степени, информирующих о содержании видеоматериала. Например, в нашем видеофильме используются анимационные сюжеты, которые наглядно демонстрируют прямое значение слов и словосочетаний, которые имеют культурологическую окраску, а затем студентам предлагается объяснить переносное значение данных слов и выражений. Например, устойчивое выражение «идти по стопам отца»: на экране появляется мужчина, который идет, оставляя следы, за ним следует сын, который точно идет по следам отца. Также, можно дать краткое содержание фрагмента, который впоследствии предлагается посмотреть, и в конце сюжета на экране появляется ключевой вопрос, на который надо ответить после просмотра фрагмента.

Целью «послепросмотровых» упражнений является контроль понимания увиденного, обработка просмотренного материала с учетом задач, поставленных в начале, в «допросмотровых упражнениях». «Послепросмотровые» упражнения направлены на развитие умений извлекать необходимую информацию из предъявленного лингвострановедческого материала. В качестве закрепления страноведческой информации используются репродуктивные упражнения в виде проблемных вопросов, работа с фразеологическими выражениями, встречающимися в фильме и т.п. Например, после просмотра сюжета студенты должны найти соответствующую трактовку фразеологических единиц, представленных в фильме, проверить правильность своей лингвистической догадки перед просмотром, дать английские эквиваленты данным словам и словосочетаниям, если таковые существуют, а также придумать свои ситуации, в которых возможно их употребление.

После просмотра всей серии и выполнения упражнений учащиеся читают раздел пособия «Тексты на выявление критических ситуаций речевого общения» и выполняют упражнения к ним, которые носят лингвострановедческого характера. Таким образом, суммируются знания учащихся о нормах коммуникативного поведения в русской действительности, извлеченные из информации фильма. Например: «Придя в гости к русской подруге, американец принес красивый букет желтых роз. Взяв цветы, девушка разочарованно произнесла: «Ой, желтые?!» Объясните причину такой реакции девушки. А. Девушка предпочитает розы другого цвета. Б. Желтый цвет цветов не популярен у русских. В. Русские думают, что желтые цветы символизируют разлуку. Г. Девушке не нравится этот молодой человек». Студенты выбирают правильный, по их мнению, ответ, аргументируя его.

Эксперимент по апробации пособия проводился среди американских студентов-нефилологов 2-го курса Курского государственного университета. Экспериментальная проверка заняла 8 учебных часов. По своей структуре эксперимент был подразделен на определенное количество этапов, основными из которых были: установочный тест, апробация видеопособия и комплекса упражнений к нему, постэкспериментальный итоговый тест, разработанный на основе данных, взятых из изученных лингвострановедческих тем, который показал степень сформированности у студентов социокультурной компетенции.

Эксперимент показал, что при работе с видеофильмом и выполнении упражнений, представленных в пособии, происходят следующие изменения:

- при обсуждении проблемных вопросов, которые содержат содержательно-фактуальную и содержательно-концептуальную информацию фильма, и при составлении монологического высказывания на одну из предложенных тем развиваются навыки устной речи;

- использование данного учебно-методического видеопособия позволя-

ет устранить или редуцировать лакуны на всех уровнях языковой личности. Например, компенсируются а) фонетические лакуны: американка Мэри, представляясь, говорит, что она приехала из города «Щикаго», штат «Иллиной» (учебно-методическое пособие «Друзья», Действие 2, Приложение 5), что соответствует американским фонетическим нормам английского языка «Chicago [ʃiˈkɑːɡu]» и «Illinois [ɪliˈnoi]», но в русском языке установились традиционные фонетические нормы, которые относительно не совпадают с исходным звуковым оформлением этих собственных имен; б) лексические лакуны: «high school» означает «средняя школа высшей ступени», поэтому при знакомстве с Мэри русские молодые люди подумали, что у нее уже есть высшее образование, когда она сказала, что окончила «high school» (учебно-методическое пособие «Друзья», Действие 2, Приложение 5) и т.д.

Сравнение результатов пред- и послеэкспериментальных тестов («Тестов на выявление критических ситуаций речевого общения») в группе из 15 учащихся показало, что после просмотра фильма и выполнения заданий пособия у американских учащихся намного повысился (с 21% до эксперимента до 85% после него) уровень знаний в области культуры, этикета и других аспектов культурной и социальной жизни России.

Проведенный эксперимент подтвердил гипотезу о том, что использование лингвострановедческих аудиовизуальных пособий на занятиях по РКИ способствует формированию социокультурной компетенции в определенной области знаний о стране изучаемого языка.

В заключении представлены выводы проведенного исследования и намечены пути их дидактической реализации.

Приложения представляют собой анкеты, предложенные американским и русским студентам на выявление отличительных особенностей национальных характеров, вербального и невербального коммуникативного поведения представителей русской и американской лингвокультурных общно-

стей на основании изученной литературы и данных опросов, а также анализ результатов опросов. В приложении 5- 7 предлагаются сценарий первой серии учебного видеофильма «Друзья», состоящий из четырех действий; учебно-методическое пособие к первой серии видеофильма «Друзья»; тексты на выявление критических ситуаций речевого общения.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях:

Публикации по теме диссертации

1. Пластинина М.В. (Овчинникова М.В.) Проблема диалога культур в преподавании РКИ: Тезисы II Региональной конференции «Иностранные язык в объединяющемся мире: описание, преподавание, овладение». Издательский Центр «ЮМЭКС». Курск, 2001. С.37.
2. Пластинина М.В. (Овчинникова М.В.) Язык фольклора как колыбель народной культуры: Искусство в системе гуманизации общего и профессионального образования. Курск: КГПИ, 2002. С. 152-153.
3. Пластинина М.В. (Овчинникова М.В.) Межкультурная коммуникация и преподавание иностранных языков: Обучение иностранным языкам в перспективе реформы образования в России: Тезисы докладов. Курск: КГПУ, 2002. С. 7-8.
4. Пластинина М.В. (Овчинникова М.В.) Мировая культура в контексте диалога культур: Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика обучения: Межвузовский сборник науч.трудов. Курск: КГПУ, 2002. с.75-76.
5. Овчинникова М.В. «Свое» и «чужое» в контексте диалога культур: Человек. Язык. Культура: Межвузовский сборник статей. Выпуск 3. Курск: Изд-во Курск. Гос. Ун-т, 2003. с. 54-59.