

42 (077)
И-979

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М.В.ЛОМОНОСОВА**

На правах рукописи

ИШХАНИЯ Наталья Борисовна

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В ИНТЕНСИВНОМ КУРСЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(английский язык в неязыковом педагогическом вузе)**

Специальность 13.00.02 - теория и методика обучения
иностранному языкам

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

МОСКВА - 1996

42 (077)
U-970

**МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В.ЛОМОНОСОВА**

На правах рукописи

ИШХАНЯН Наталья Борисовна

**ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ В ИНТЕНСИВНОМ КУРСЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(английский язык в неязыковом педагогическом вузе)**

Специальность 13.00.02 - теория и методика обучения
иностранным языкам

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

МОСКВА - 1996

Работа выполнена в Центре интенсивного обучения
иностранному языку Московского государственного
университета имени М.В.Ломоносова.

Научный руководитель :
доктор педагогических наук,
профессор Г.А.Китайгородская

97-02317

Официальные оппоненты :
доктор психологических и филологических наук,
профессор А.А.Леонтьев

кандидат педагогических наук,
профессор Е.В.Синявская

Ведущая организация - Нижегородский государственный
лингвистический университет

Защита состоится "14" *сентября* 1997г. в 15 часов
на заседании специализированного Совета Д-053.05.83 при
Московском государственном университете им. М.В.Ломоно-
сова по присуждению ученой степени кандидата наук по адре-
су: 119899. Москва, Воробьевы горы, МГУ, 1 корпус гумани-
тарных факультетов, факультет иностранных языков.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МГУ.

Автореферат разослан "12" *сентября* 1997г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Г.А.Дианова

Новый социальный заказ современного общества обучать иностранному языку не только как средству общения, но и формировать многоязычную личность, вобравшую в себя ценности родной и иноязычной культур и готовую к межкультурному общению, обусловил появление и развитие новых концепций в методике преподавания иностранных языков - концепций межкультурной коммуникации и межкультурного обучения. В настоящее время в качестве цели обучения иностранным языкам выдвигается развитие межкультурной компетенции у обучаемых и формирование "целостной культурно-языковой личности" (В.П.Фурманова).

Идея о соизучении языка и культуры прошла долгий путь развития, основными вехами на котором являются труды Вильгельма фон Гумбольдта (1822), специальная теория лингвострановедческого преподавания иностранных языков Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова (1971, 1976, 1980, 1989), "Cultural Studies" или "Area Studies" в США и Великобритании (80ые годы), теория межкультурной коммуникации и межкультурного обучения, разрабатываемая M.Brandt, L.Bredella, D.Buttijes, M.Byram, J.Gumperz, D.Hack, E.Murphy и другими учеными на Западе, а также В.П.Фурмановой, В.В.Сафоновой и другими исследователями в нашей стране.

Согласно теории межкультурного обучения усвоение иностранного языка означает проникновение в индивидуальный и коллективный менталитет и культуру другого народа и предполагает знакомство со взглядами, оценками и опытом другой культурной общности, так как за каждым национальным языком стоит национально-культурная специфика образа мира, состоящего из элементов и явлений, неотъемлемых и существенных для данного народа. Поэтому именно оптимально организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить

личность обучающегося к толерантному восприятию чужой культуры, к эмпатии и "размыванию" неадекватных стереотипов, то есть подготовить личность, готовую к адекватному межкультурному общению.

Для решения этих задач требуются новые пути, средства и методы обучения, выбор которых зависит в первую очередь от сформулированных целей и предметного содержания обучения. Если цель обучения иностранному языку в педагогическом вузе включает формирование определенных компетенций (коммуникативной, лингвистической, социально-психологической, педагогической и т.д.), то этот ряд следует дополнить лингвосоциокультурной компетенцией (ЛСКК), формирование которой позволит решить задачи обучения межкультурному общению. Формирование ЛСКК у будущих учителей не только иностранного языка, но и других учебных дисциплин является одним из факторов гуманитаризации педагогического образования, усиливающим его гуманистическую сущность и расширяющим картину мира наших выпускников.

✓ Теоретическая неразработанность проблем формирования ЛСКК, отсутствие научных основ решения данной проблемы определили актуальность выбранной темы исследования.

Основной целью диссертации явилось исследование теоретических основ и создание методики формирования ЛСКК в интенсивном курсе обучения английскому языку в неязыковом педагогическом вузе.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи -

- а) Исследовать теоретические основы формирования ЛСКК:
 - определить место ЛСКК в системе других видов компетенций, являющихся целью обучения иностранному языку,
 - проанализировать и описать компоненты ЛСКК,

- исследовать социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции,
 - проанализировать лингвистические основы ЛСКК и определить характер лексического материала, необходимого для формирования лингвосоциокультурной компетенции.
- б) Рассмотреть основные методические положения формирования лингвосоциокультурной компетенции:
- произвести отбор лингвосоциокультурного учебного материала всех уровней и его организацию в интенсивном курсе,
 - разработать специальный комплекс упражнений для формирования ЛСКК,
 - провести экспериментальную проверку для определения эффективности разработанного комплекса упражнений,
 - разработать методические рекомендации по формированию ЛСКК в интенсивном курсе английского языка.

Объектом исследования явился процесс интенсивного обучения английскому языку студентов педагогического неязыкового вуза.

Предметом исследования явился процесс формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения студентов английскому языку.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые разработано понятие лингвосоциокультурной компетенции и предлагается цельная методика формирования ЛСКК в интенсивном курсе обучения иностранному языку, а также расширено представление о возможностях интенсивного обучения.

Теоретическая значимость диссертации заключается в обосновании методической системы формирования ЛСКК и определении путей и способов ее реализации в интенсивном курсе обучения иностранным языкам.

Практическая ценность заключается в создании методики формирования лингвосоциокультурной компетенции:

- сформулированы методические рекомендации по формированию ЛСКК в интенсивном курсе обучения иностранным языкам;
- произведен отбор учебного материала;
- разработан комплекс специальных упражнений.

Гипотеза исследования : потенциал метода интенсивного обучения иностранным языкам ("Метод активизации возможностей личности и коллектива" Г.А.Китайгородской) позволяет создать систему методических средств, адекватных данному методу и позволяющих успешно формировать ЛСКК в рамках отведенного на "Иностранный язык" учебного времени.

Решение вышеназванной задачи потребует технологии, обеспечивающей развитие у обучаемых специальных знаний и навыков на базе лингвистического и экстралингвистического материала с лингвосоциокультурным потенциалом.

Наряду с анализом отечественной и зарубежной литературы в области лингвистики, психологии и методики обучения иностранным языкам использовались и другие методы исследования: наблюдение за учебным процессом, беседа, опрос, анкетирование, опытное обучение.

На защиту выносятся следующие положения:

1. ЛСКК является особым видом компетенции, которую можно определить как способность и готовность индивида осуществлять адекватную межкультурную коммуникацию; формирование ЛСКК в этом качестве рассматривается как самостоятельная цель обучения иностранному языку.
2. Включение ЛСКК в цели обучения требует расширения предметного содержания обучения иностранному языку за счет включения в

него аутентичных материалов с социокультурным потенциалом, которые, будучи отобранными по специально разработанным в данном исследовании критериям, представляют собой функциональную модель лингвосоциокультурной общности страны изучаемого языка.

3. Формирование ЛСКК предполагает усвоение обучаемыми лингвосоциокультурной информации, с помощью комплекса упражнений, органично включенного в систему интенсивного обучения: использование социально-культурного потенциала ролей-масок, игрового сюжета, моделирования ситуаций межкультурного общения и др.

4. Формирование ЛСКК в процессе интенсивного обучения иностранному языку достигается без специального увеличения учебного времени.

Апробация работы. Основные результаты исследования нашли отражение в публикациях автора, а также освещались в выступлениях на научно-практических конференциях молодых ученых (Киев 1992, 1993-1995), (Курск 1992-1994), научно-методических семинарах (Киев 1994-1995), (Курск 1993), (Москва 1995), междувузовской научно-практической конференции по комплексной коллективной теме "Гуманистические аспекты лингвистических исследований и преподавания иностранных языков" (Киев 1995).

Разработанная методика формирования лингвосоциокультурной компетенции и учебно-методические материалы внедрены в практику преподавания в КГПУ.

Последовательность решения поставленных задач определили структуру диссертации, которая состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического указателя и приложения.

Основное содержание работы. Для решения практических задач формирования ЛСКК, которые вытекают из целей обучения

английскому языку в интенсивном курсе и заключаются в овладении английским языком как средством межкультурного общения, были исследованы теоретические основы формирования ЛСКК, а именно, роль и место ЛСКК среди других видов компетенций, ее структура и содержание, лингвистические основы, социально-психологические и культурологические предпосылки ее формирования в процессе обучения иностранным языкам.

Рассмотрение и анализ различных точек зрения и взглядов исследователей на виды компетенций (М.Н.Вятушев, И.А.Зимняя, Т.И.Капитонова, Г.В.Колшанский, А.И.Щукин, L.Bachman, N.Dittmar, J.Gumperz, J.Habermas, D.Hymes, A.Palmer, Z.Ulrich, D.Wunderlich и др.) привело к выводу, что достижение практических, воспитательных, образовательных и развивающих целей при подготовке будущих учителей может быть обеспечено формированием нескольких видов компетенций: коммуникативной, лингвистической (или языковой), предметно-профессиональной, психолого-педагогической и лингвосоциокультурной. Эти виды компетенций взаимосвязаны, взаимно опосредуют друг друга и находятся в определенной иерархии.

Под ЛСКК мы понимаем способность индивида осуществлять межкультурную коммуникацию, базирующуюся на: а) знаниях лексических единиц с национально-культурной семантикой и умениях применять их в ситуациях межкультурного общения, б) владении социокультурно обусловленными сценариями и национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативной техники, принятой в данной этнокультуре и в) умениях использовать культурные фоновые знания для достижения культурного взаимопонимания с носителями данной культуры.

Такое рабочее определение ЛСКК базируется на современном понимании межкультурной коммуникации, интегрирующей в

себе три аспекта: лингвистический, социально-психологический и культурный. Исследование структуры и содержания ЛСКК показало, что эти аспекты находят свое отражение в структуре ЛСКК, реализуясь в определенных комплексах знаний, навыков и умений: лингвострановедческих, социально-психологических и культурологических. Структурно-содержательный комплекс ЛСКК можно представить в виде схемы.

Схема №1



В главе 1 был проведен подробный анализ каждого из компонентов ЛСКК, наиболее важным из которых является лингвистический, образуемый языковыми и речевыми единицами лексико-семантического уровня и текстами. Опираясь на результаты исследований И.И.Богдановой, В.А.Бухбиндера, Б.А.Лапидуса, Е.И.Пассова, И.Д.Салистры, Э.П. Шубина и др., мы выделили следующие учебные единицы с лингвосоциокультурным компонентом: А. *Слова* (или так называемая страноведческая лексика); Б. *Фразы* (техническо-коммуникативные клише, фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова); В. *Тексты*.

Данные единицы образуют лингвистическую основу всех трех компонентов ЛСКК: первый компонент представлен страноведческой лексикой и текстами, второй реализуется преимущественно на уровне фразы - через различные коммуникативные клише и устойчивые словосочетания, а третий - представлен в основном, текстами, и частично, пословицами, поговорками, фразеологизмами и т.п. Для решения проблемы отбора эти группы единиц были нами проанализированы и классифицированы:

А. Страноведческая лексика: эквивалентная, безэквивалентная и фоновая (актуальные историзмы и наименование явлений и предметов традиционного быта, наименование явлений, отражающих новые тенденции социально-экономического характера, а также ономастическая лексика) в соответствии с четырьмя сферами общения (социально-бытовой, социально-культурной, профессионально-трудовой и общественно-политической);

Б. Национально-обусловленные коммуникативные клише для:

- 1) выражения эмоционально-реактивной экспрессии,
- 2) обеспечения социального общения,
- 3) реализации техники общения (по Л.В.Скалкину);

фразеологизмы: эквивалентные, безэквивалентные и фоновые с идентичным и различным соотношением образа и лексического выражения. и с синхронной и диахронной двуплановостью;

пословицы, поговорки, афоризмы и крылатые слова: эквивалентные, безэквивалентные и фоновые;

В. Тексты: основной текст-полилог, тексты для чтения и аудирования (художественные, публицистические, справочно-информационные) и лингвосоциокультурный комментарий к этим текстам..

Проблема формирования ЛСКК является не только лингвистической проблемой, но в значительной степени социально-психологической. Ведь ЛСКК в родном языке - это способность индивида,

формирующаяся, согласно теории культурно-исторического развития личности Л.С.Выготского, во взаимодействии с социальной средой и родной культурой в процессе приобретения социального опыта. Анализ данной теории и некоторых других работ в области социолингвистики, этнопсихологии и культурологии (Б.Г.Ананьев, Р.Белл, В.Я.Мыркин, M.Argyl, G.Brown, L.Krappmann, D.Levin и M.Adelmann, A.Pease, B.L.Whorf) позволил прийти к выводу, что, изучая иностранный язык как феномен национальной культуры, как "языковую модель" мира данного этноса (О.А.Корнилов, Э.Сепир, Б.Уорф и др.), можно добиться вторичной аккультурации индивида (Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров) или, в терминах методики преподавания иностранных языков, формирования ЛСКК. Для этого имеются определенные социально-психологические предпосылки, релевантные возможностям человека: объективная возможность вторичной аккультурации обучаемых; возможность и необходимость развития специальных социально-психологических качеств личности, которые необходимы ей для достижения баланса между личной и социальной идентичностью и развитие которых возможно при регулярных и управляемых "встречах" с чужой культурой. Все это уменьшает вероятность социокультурной интерференции благодаря диалектике всеобщего и частного, единичного и особенного во взаимосвязях социального и культурного контекстов человеческого общества, отдельных социумов и индивидов.

В учебно-воспитательном процессе, организованном по методу интенсивного обучения Г.А.Китайгородской, заложены определенные методические предпосылки для успешного формирования ЛСКК. К ним относится возможность создавать на занятиях условия общения и моделировать ситуации межкультурного общения на базе функциональных моделей родной и иноязычной культур, позволяющие воссоздать социальнокультурное пространство и элементы

социальнокультурного окружения, сформировать искомые социо-, лингво- и культурные навыки и умения и усвоить нормы и модели речевого и неречевого поведения, обусловленные социумом страны изучаемого языка.

Учитывая роль и значение невербальных способов коммуникации, следует также отметить, что ролевая игра, являющаяся, как известно, основной формой учебного процесса в интенсивном обучении, представляет оптимальные возможности для усвоения средств невербальной коммуникации, презентуемых по визуальному (мимика, жесты, позы, телодвижения), слуховому (просодика, смех, восклицание и т.п.) и тактильному (рукопожатия, похлопывания и т.п.) каналам связи.

Теоретические выводы, полученные в главе 1, позволили решить целый ряд практических задач в главе 2: обосновать основные методические положения формирования ЛСКК, произвести отбор и распределение учебного материала с лингвосоциокультурным потенциалом и разработать комплекс упражнений для формирования ЛСКК.

Прежде всего следовало по-новому решить организационные проблемы обучения иностранному языку в неязыковом педагогическом вузе. Рассмотрев особенности организации такого курса, мы пришли к выводу 1) о необходимости переноса предмета "Английский язык" на второй курс с концентрацией 240 часов на один год обучения и 2) о введении профессионально ориентированных факультативных циклов на 3 и 4 курсах. Иначе говоря, выделить три цикла обучения со следующим распределением учебных часов:

1. I-ый (начальный) цикл - соответствует 3-му семестру обучения в вузе и включает 120 часов, по 6-8 часов в неделю;
2. II-ой (основной)- 4-ый семестр, 120 часов, по 6-8 часов в

неделю;

3. III-ий (продвинутый) цикл- 5,6-ой семестры (факультативное обучение), 100-150 часов, по 2-4 часа в неделю.

Каждый из циклов имеет свои специфические практические, воспитательные, общеобразовательные и развивающие цели. В качестве основных практических целей для каждого цикла нами выделены формирование коммуникативной и лингвосоциокультурной компетенций. В отличие от ЛСКК коммуникативная компетенция нами понимается как умение выбирать и реализовывать программы иноязычного речевого поведения в зависимости от целей и содержания общения, а также организовать это общение с учетом изменяющейся ситуации общения, отношений коммуникантов и коммуникативных установок, то есть это владение стратегией и тактикой общения.

Основные практические цели I-го (начального) цикла:

I. Достижение минимального уровня коммуникативной компетенции:

1. Запуск речевого механизма (В.А.Бухбиндер).
2. Формирование нормативных произносительных и интонационных навыков речи.
3. Усвоение основ нормативной грамматики английского языка и формирование грамматических навыков устной речи.
4. Овладение лексическим запасом около 1500 лексических единиц, 1/4 которого составляет страноведческая лексика и лексика с социокультурным компонентом. Формирование на этой базе лексических навыков устной и письменной (чтение) речи.
5. Развитие умений в устных и письменных (чтение) формах общения, в типичных ситуациях, отобранных для 1-го этапа на основе определенного лексико-грамматического материала.

II. Достижение минимального уровня ЛСКК:

1. Овладение отобранной для 1-го цикла лексикой с национально-

культурой семантикой. 2. Рецептивно - продуктивное усвоение ритуально-этикетных норм и правил вербального и невербального общения для отобранных стандартных коммуникативных ситуаций. 3. Рецептивное усвоение элементарных паралингвистических средств общения. 4. Продуктивное усвоение национально-обусловленной коммуникативной техники (формул установления и управления контактом). 5. Приобретение культурологических знаний (историко-культурных, социокультурных и этнокультурных) в пределах отобранных для I-го цикла тем. 6. Развитие умений использовать приобретенные фоновые знания для достижения межкультурного взаимопонимания. 7. Развитие умений при чтении извлекать лингво-социокультурную информацию, осмыслять ее, интерпретировать и при необходимости сопоставлять с подобной информацией о родной стране.

Основные практические цели II-го (основного) цикла:

I. Развитие коммуникативной компетенции: а) совершенствование фонетических, лексических и грамматических навыков устной речи; б) формирование грамматических навыков письменной речи; в) овладение лексическим запасом около 2000, 1/3 которого составляет страноведческая лексика и лексика с социокультурным компонентом, формирование на этой базе лексических навыков; г) развитие умений в устных и письменных формах общения в ситуациях, отобранных для II-го цикла.

II. Развитие лингвосоциокультурной компетенции:

Цели и задачи (№1 - №7) для II-го цикла формулируются аналогично I-му циклу, но основой для дальнейшего совершенствования и развития навыков и умений являются отобранные для II-го цикла минимумы: лексический, ситуативный, тематический и проблемный.

Рассмотрение основных методических положений формиро-

вания ЛСКК позволило сделать вывод, что достижение поставленной цели обеспечивается, с одной стороны, соблюдением принципов интенсивного обучения (Г.А.Китайгородская), а, с другой стороны, учетом некоторых специальных частных положений, основными из которых являются:

- сравнительный анализ компонентов ЛСКК в общении на родном и изучаемом языках с целью осознания специфики последних и предупреждения социокультурной интерференции;
- определение, отбор и закрепление за социальными ролями-масками интенсивного курса лингвосоциокультурных норм и стереотипов общения, типичных для страны изучаемого языка;
- обучение национально-специфическим нормам и ритуалам речевого и неречевого поведения для стандартизированных типичных ситуаций общения (социальных контактов);
- моделирование на занятиях типичных ситуаций межкультурного общения, реализующегося в говорении, аудировании и чтении, с учетом контрастивного подхода и обеспечение их повторяемости и вариабельности;
- широкое использование видеофонограмм (аудиовизуальных материалов) для презентации аутентичных лингвосоциокультурных норм, сценариев и стереотипов общения с целью облегчения их восприятия обучаемыми, а также для моделирования на занятиях типичных коммуникативных ситуаций, являющихся основой и средством формирования ЛСКК;
- выделение среди функций упражнений еще одной, дополнительной: формирование ЛСКК, и включение в существующую методическую систему интенсивного обучения иностранным языкам специального комплекса упражнений с лингвосоциокультурной доминантой.
- использование наряду с известными в интенсивном обучении

формами коллективного взаимодействия такой формы как "работа над проектом", позволяющей обучающимся принимать активное участие в отборе материала и на практике проявлять свою ЛСКК.

В связи с необходимостью расширения предметного содержания обучения и насыщения его материалами, использование которых позволило бы сформировать ЛСКК, был решен вопрос определения критериев для отбора этого материала. Во второй главе нами представлена система общих и частных критериев для отбора учебного материала с лингвосоциокультурным потенциалом. К основным критериям отбора всех видов материала были отнесены: 1) необходимость и достаточность; 2) типичность и достоверность; 3) употребительность (частотность и распространенность); 4) современность и актуальный историзм; 5) страноведческий и социокультурный потенциал. Кроме того, для отбора отдельных компонентов учебных материалов (вербальных, невербальных и смешанных) были разработаны 8 подсистем частных критериев, описанных нами в данном исследовании.

По этим критериям произведен отбор учебного материала, который включает: 3500 слов, 140 технико-коммуникативных клише, 160 фразеологизмов, пословиц, поговорок, 180 текстов для чтения и аудирования, 50 кинесем, 300 единиц наглядности, 14 видео-, кино- и телефильмов, 48 песен-танцев.

Этот материал нами включен в начальный и основной циклы обучения (240 часов), состоящие из 12 микроциклов, объединенных общим сюжетом - группа студентов, принимающая участие в проекте ЮНЕСКО по проблемам межкультурной коммуникации, находится в Лондоне, так как один из разделов их проекта посвящается Англии и англичанам. Учащиеся становятся участниками происходящих событий.

В системе интенсивного обучения английскому языку целена-

правленное формирование ЛСКК обеспечивается в первую очередь всей системой упражнений, направленных на формирование речевых навыков и развития умений в устной и письменной формах общения. Однако в силу определенной специфики ЛСКК ее формирование должно осуществляться и в процессе выполнения специального комплекса упражнений, который является составной частью всей системы упражнений интенсивного обучения. Этот комплекс упражнений должен отвечать общим методическим требованиям и частным, вытекающим из принципов интенсивного обучения, а также из основных методических положений формирования ЛСКК.

Комплекс упражнений для формирования ЛСКК, разработанный с учетом дидактических, общеметодических и частных методических требований, состоит из трех подкомплексов в соответствии с выделенными нами тремя компонентами ЛСКК. Каждый подкомплекс включает упражнения трех типов согласно принятым в интенсивном обучении трем этапам работы с определенной порцией учебно-речевого материала (Введение, Тренировка в общении и Практика в общении), причем упражнения I-го типа (этап Введения) являются общими для всех трех подкомплексов.

Каждый тип упражнений подразделяется на несколько подтипов (I-ый тип: подтипы A₁, B₁, C₁, D₁; II-тип: подтипы A₂, B₂, C₂ и III-тип: A₃, B₃), выделяемых по критериям: степень управления речевой деятельностью обучаемых и поэтапно-концентрическая модель овладения деятельностью общения /C₁-A-C₂/ (Г.А.Китайгородская). При формировании ЛСКК в каждом подкомплексе, имеющем свои цели и задачи, доминирует определенный вид речевой деятельности обучаемых: диалогическая речь, диалогический монолог, монологическая речь, чтение, аудирование и аудирование с опорой на видеоряд видеофонограммы. Представим описанный комплекс упражнений схематически.

Р1520-15
97-02312

Схема № 2

Комплекс упражнений для формирования ЛСКК

Что касается упражнений разработанного комплекса I-го типа (этап "Введения" нового материала), то на наш взгляд, он не имеет принципиальных отличий от принятого в интенсивном курсе. Однако и на этом этапе используются некоторые специфические средства семантизации и обеспечения запоминания социокультурно-значимых единиц: *вербальные* (лингвосоциокультурный и этикетно-поведенческий комментарий, сопоставление с аналогичными единицами в родной культуре, перевод и ассоциации); *невербальные* (зрительная изобразительная и предметная наглядность, жесты, мимика, ритмопластические и хореографические средства) и *вербально-невербальные* (видеофонограмма, таблички с принятой символикой и надписями, юмористические плакаты с поговорками,

ритмизация, мелодизация и рифмование).

Упражнения II-го типа (этап "Тренировки в общении") подтипа А₂ (подкомплекс1) характеризуются жесткими рамками управления речевой деятельностью обучаемых и носят синтетико-аналитический характер, т.к. языковой и речевой материал поступает нерасчлененным в потоке речи и используется студентами по готовой модели. Но по причине его многократного употребления в различных ситуациях обучаемые его частично осознают и анализируют. Выработка автоматизмов в процессе формирования навыков происходит в жестких рамках ситуаций общения, задаваемых преподавателем и регламентирующих учащихся в выборе языковых средств, линии речевого поведения, коммуникативного намерения, предметного содержания и модели будущего высказывания.

Упражнения этого подтипа, согласно положению о коммуникативной связанности (Г.А.Китайгородская), организуются преподавателем в "цепочки упражнений" объединенные одним микросюжетом. К этому подтипу относятся известные в методике упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, дополнение, завершение, перевод, вопросно-ответные упражнения, выбор правильного ответа, расширение фразы, объединение двух или трех фраз с разной структурой (микромонолог), на овладение диалогическим единством или микродиалогом разных функциональных типов и т.п., которые проводятся в форме ролевой игры.

Упражнения подтипа В₂ имеют преимущественно аналитический характер. Их целью является анализ, осмысление, систематизация лексики с национально-культурным компонентом и сравнение (по мере возможности) с аналогичной лексикой родного языка. Частично задачи анализа и сравнения решаются уже на этапе "Введения" во время второго предъявления текста-полилога, т.е. при выполнении упражнений подтипа С₁.

Упражнения подтипа С₂ направлены на дальнейшее формирование и совершенствование речевых навыков, в нашем случае навыков употребления лексики с национально-культурным компонентом. Эти упражнения носят аналитико-синтетический характер и представляют собой переходную группу упражнений к типу III.

Упражнения III-го типа (этап "Практики в общении") используются на заключительном этапе микроцикла. Они условно соотносятся с синтезом₂ (Г.А.Китайгородская) и имеют целью развитие умений нормативного употребления усвоенной лексики с национально-культурным компонентом в устных формах общения. Упражнения имеют форму этюдов, "проектов", дискуссий или "круглых столов".

Подтип А₃ организуется на материале одного микроцикла, а подтип В₃ - с привлечением материала нескольких предыдущих микроциклов. Этюды подтипа А₃ имеют две разновидности: один этюд готовят и демонстрируют несколько подгрупп или каждая подгруппа получает индивидуальное задание. К этюдам подтипа В₃ относятся групповые этюды по макросюжету из нескольких этюдов, инсценировки, дискуссии, "круглые столы" и "проекты".

Как было уже отмечено, цель второго подкомплекса - формирование навыков и умений использования в устных формах общения национально-специфических технико-коммуникативных клише, ритуально-этикетных правил и норм общения, а также невербальных средств общения. Некоторые из этих социокультурно-обусловленных средств и норм общения достаточно усвоить рецептивно (например, большинство невербальных средств).

Следует отметить, что по причине условности разделения описываемого комплекса на три подкомплекса (по числу компонентов ЛСКК), невозможно на практике провести четкие границы между упражнениями. Так, например, формирование некоторых социаль-

но-психологических навыков осуществляется и при выполнении упражнений по обучению лексике с социокультурным потенциалом, а именно: при обучении навыкам пользоваться страноведческой лексикой в микродиалогах и диалогах происходит параллельное формирование навыков использования технико-коммуникативных клише.

Третий подкомплекс упражнений обеспечивает овладение культурологическими знаниями.

Работа по усвоению и применению культурологических знаний и формированию соответствующих умений организуется в четыре этапа, на каждом из которых выполняются определенные задания:

1. Задания, направленные на активизацию предварительных знаний и опыта обучаемых: "открытые" вопросы по теме или проблеме; составление ассоциогамм по теме; работа с заголовками и названиями книг, статей, текстов; работа с фотографиями и карикатурами.

2. Задания, направленные на сенсбилизацию обучаемых и выявление социокультурной информации (в тексте, фильме и т.п.): определение элементов культурного фона; раскрытие их роли; определение места, времени действия, замысла автора, темы произведения.

3. Задания, направленные на декодирование, осмысление и интерпретацию социокультурной информации: упражнения на проверку понимания содержания текста и социокультурной информации (вопросно-ответные упражнения, тесты с множественным или альтернативным выбором); соотнесение элементов социокультурного фона с широким общественно-историческим контекстом; работа с отдельными лексическими единицами, раскрывающими социокультурную информацию и т.д.

4. Задания, направленные на сопоставление и сравнение

элементов социокультурного фона в двух культурах и использование культурологических знаний: сравнение тематики и проблематики и анализ возможных причин наличия/отсутствия той или иной проблемы в одной из культур; высказывание собственного решения проблемы и сравнение возможных вариантов решения проблемы в обеих странах; сопоставление выявленных элементов социокультурного фона с аналогичными в родной культуре и объяснение их специфики; сравнение статистик, диаграмм, графиков; составление контрастивных ассоциограмм и анализ на их основе путей возникновения стереотипов и т.д.

Эффективность разработанных учебных материалов и комплекса упражнений для формирования ЛСКК была проверена в ходе опытного обучения.

Опытное обучение было организовано в двух группах, одна из которых была экспериментальной, а другая контрольной. Учебная программа экспериментальной группы дополнялась задачей формирования ЛСКК и включала разработанный нами комплекс специальных упражнений и учебный материал с лингвосоциокультурной тематикой. При этом мы предположили, что если в результате обучения уровень, объем и качество сформированной коммуникативной компетенции в обеих группах окажутся идентичными, то можно сделать вывод, что решение дополнительной задачи - формирование ЛСКК - не снижает общего программного уровня иноязычной речевой деятельности обучаемых.

Для повышения уровня достоверности был применен способ "усиления противной стороны" (П.Б.Гурвич), то есть испытуемые контрольной группы характеризовались более высокими показателями по всем критериям устной диалогической речи, аудирования и чтения.

Сопоставление показателей по диалогической речи,

аудированию и чтению по окончании обучения показало, что существенной разницы между речевыми умениями студентов обеих групп не зафиксировано, за исключением умений в аудировании и использовании технико-коммуникативных клише - их прирост в экспериментальной группе был соответственно в 6 и 7 раз выше, чем в контрольной. Это объясняется большим удельным весом этих упражнений в экспериментальном комплексе. Проведение сравнения уровня сформированности ЛСКК обучаемых в обеих группах не проводилось, так как в контрольной группе эта задача не ставилась и учебные материалы не обеспечивали достижения такой цели.

Результаты опытного обучения позволяют утверждать факт сформированности минимального уровня лингвосоциокультурной компетенции. Последний этап опытного обучения ("Практика в общении") - ролевая игра "Конференция по системам образования в Англии и России" и работа над проектом "Открытие русской школы в Лондоне и английской в Москве" - показал, что студенты экспериментальной группы не только усвоили большое количество страноведческого фактологического материала и умеют адекватно использовать в речи лексические единицы с национально-культурной семантикой, технико-коммуникативными клише и т.п., но и научились проявлять терпимость, открытость к восприятию особенностей чужой культуры, т.е. определенную степень готовности к межкультурной коммуникации и к диалогу культур. А учитывая то, что в экспериментальной группе общий уровень развития коммуникативной компетенции был идентичен уровню контрольной группы, т.е. программные требования были выполнены, можно сделать вывод о том, что опытное обучение подтвердило выдвинутую нами гипотезу исследования и разработанную нами методику формирования лингвосоциокультурной компетенции.

Перспективность исследования заключается в возможности

дальнейшей разработки вопросов отбора и использования визуальных и аудиовизуальных материалов и совершенствовании методики формирования лингвосоциокультурной компетенции.

Результаты выполненной работы могут быть использованы при создании учебно-методического комплекса, имеющего целью формирование ЛСКК на материале культуры Великобритании, США или других, не только англоязычных, стран.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях автора:

1. Лингвистические основы формирования лингвосоциокультурной компетенции в педагогическом вузе //Иноземні мови. - №3-4 (на украинском языке). - Киев: Изд-во Освита, 1995. С.69-73.

2. Социально-психологические основы формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку //Интенсивное обучение иностранным языкам/ Под ред. Г.А.Китайгородской. - М.: Изд-во Научно-образовательный центр школы Г.А.Китайгородской, 1996. С.107-112.

3. Структура и содержание лингвосоциокультурной компетенции как одной из целей обучения иностранному языку в языковом вузе //Иноземні мови. - №3. - Киев: Изд-во Освита, 1996. С.54-59.

4. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции у студентов языкового вуза //Иноземні мови. - №4. - Киев: Изд-во Освита, 1996. С.62-66.

