

УДК 372.881.111.1

УЧЕБНО-РЕЧЕВЫЕ СИТУАЦИИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЗНАЧИМЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Р.К. Ахметгареева, кандидат педагогических наук

Рассматривая психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам, многие исследователи подчеркивали, что обучение определенному лингвистическому коду и формирование соответствующих навыков и умений его употребления и является одной из центральных задач обучения иностранному языку в любых типах учебных заведений.

На начальной стадии овладение иностранным языком многим видится трудным и неинтересным делом. Реальная потребность в знаниях и умениях у человека появляется во время его непосредственной практической деятельности. Поэтому в процессе обучения приходится конструировать модель реального общения, а иначе как можно организовать необходимую для иностранного языка тренировку в речевом взаимодействии, накопить необходимый опыт общения? В процессе моделирования общения приходится вникать в самую его суть – понять, благодаря чему оно возникает, от чего зависит его содержание, формы, тональность, какие механизмы им управляют, какими средствами оно пользуется, как совокупность этих факторов влияет на получаемый речевой продукт. Проникнуть в суть общения, особенно иноязычного, управлять им – очень сложная задача. Справиться с

ней помогает то общее, что имеется между деятельностью общения и деятельностью обучения, в частности, учения. Эта мысль хорошо выражена известным дидактом и специалистом в области преподавания иностранных языков В.М. Блиновым: «Суть обучения иностранному языку – это воссоздание (воспроизводство) социально обусловленного речевого опыта в системе «родная – неродная речь» через деятельность преподавания и учения» [3]. А отсюда и конечная цель обучения – умение использовать иностранный язык в реальной ситуации общения для достижения взаимопонимания коммуникантов. Совершенно очевидно, что независимо от степени владения языком знание отдельных элементов языка (отдельных слов, отдельных предложений, отдельных звуков) не может быть отнесено к понятию владения языком как средством общения.

Педагогический процесс, ориентированный на общение как цель обучения, может быть эффективным только при условии, что в качестве средства обучения также будет выступать общение. Уместно привести высказывание А.А.Леонтьева: «Хотелось бы верить, что недалеко время, когда на титульном листе учебников и учебных пособий будет стоять надпись не «Русский язык», «Французский язык» и так далее, а «Общение на русском

языке», «Общение на французском языке» [15].

Как показывает опыт, эффективным средством обучения иностранному языку на коммуникативной основе являются учебно-речевые ситуации.

Ситуативный подход рассматривается в современной методике как средство реализации коммуникативного принципа в обучении. В качестве способа моделирования актов общения в образовательном процессе рассматривается воспроизведение в трансформированном виде факторов, влияющих на речевое поведение. Когда студенты разговаривают, то, что они говорят, определяется совокупностью целого ряда условий, таких как мотив, лежащий в основе разговора, его цель, особенности партнера, обстановка речи, той деятельности, в которую включены участники разговора, и т.п. Воспроизводя эти условия в образовательном процессе с помощью учебно-речевых ситуаций, можно получить от студентов высказывания с заданными параметрами.

Такой способ получения высказывания гораздо совершеннее, чем широко распространенные пересказ, ответы на вопросы, изменение заданного готового текста и т.п., потому что он дает возможность обучающемуся самостоятельно определять содержание своего высказывания, то есть действовать так, как действуют люди в реальном общении.

Точно так же и при слушании речи или при чтении на фоне предложенной студентом учебно-речевой ситуации происходит формирование установки, облегчающей понимание, тогда отбор и переработка смыслового содержания осуществляется более целенаправленно. Языковой материал, употребляемый в связи с определенной ситуацией, запоминается в совокупности с ней, и последующее предъявление аналогичной ситуации

в реальном общении позволяет вызвать из памяти нужные языковые единицы.

Последовательная реализация ситуативного подхода в обучении требует пересмотра, реорганизации всего процесса формирования речевых действий, его целенаправленного подчинения представлению о желаемом результате обучения с первых же шагов знакомства с новым материалом.

Среди исследователей складывается глубокое убеждение в том, что «под ситуативным обучением следует понимать не единичное или какое-то однажды имевшее на занятиях место использование ситуаций, а определенное, являющееся неотъемлемой частью любой фазы учебного процесса звено в единой цепи системы занятий» [5,15].

Что должны знать и уметь сами преподаватели вузов для того, чтобы учебно-речевые ситуации в их руках стали действенным средством эффективного управления процессом формирования профессионально-значимых речевых умений? Прежде всего, они должны хорошо знать особенности той деятельности, которой они хотят научить, представлять себе ее структуру, движущие механизмы, единицы, из которых она складывается, факторы, от которых зависит успешность ее протекания, трудности, которые могут встретиться на пути овладения этой деятельностью.

Преподавателям необходимо овладеть закономерностями и приемами моделирования этой деятельности – способами естественного вовлечения студентов в деятельность общения, воспроизведения на учебных занятиях фрагментов этой деятельности с учетом своих планов, интересов и желаний студентов, их индивидуальных особенностей. Преподавателям необходимо знать, какие ситуации вызывают к жизни речевое действие,

а какие – предметное, какие ситуации лежат в основе развернутого речевого действия и какие можно реализовать с помощью отдельной реплики, какие речевые ситуации нужно принимать во внимание, когда планируешь образовательный процесс, и какие могут послужить эффективным стимулом для активизации речемыслительной деятельности на занятии.

Известно, что под единицей деятельности принято понимать ее минимальный отрезок, сохраняющий все структурные и смысловые характеристики этой деятельности. В качестве целостной коммуникативной единицы общения можно рассматривать только относительно законченный акт обмена мнениями в бесконечном процессе познавательной деятельности человека. Продуктом акта общения является речевая единица, обладающая указанными свойствами коммуникации, иначе говоря, текст, «в структуре которого реализуется прежде всего двусторонняя направленность речевого акта и смысловая завершенность в пределах определенного отрезка речевого общения» [13].

Под речевой (коммуникативной) ситуацией понимается ситуация общения, определяемая как «совокупность обстоятельств, вызывающая необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [11]. При рассмотрении фактора ситуативной и конситуативной обусловленности речи рекомендуют различать два самостоятельных значения термина «ситуация»: 1) реальная предметная обстановка речи, 2) общая обстановка речи [14].

В качестве базисных компонентов речевой ситуации предлагается рассматривать факторы, обеспечивающие необходимые условия возникновения и протекания акта общения [19].

Рассмотрим подробнее каждый из возможных компонентов речевой ситуации, выступающий в качестве детерминатора содержания и формы речевого сообщения.

1. Мотивационно-целевые компоненты речевых ситуаций, рассматриваемые как речевое побуждение (речевую потребность, интенцию, мотив и стимул). Говорящий может испытывать потребность или необходимость: информировать кого-либо о чем-либо; запросить информацию об интересующем его объекте, событии, лице, явлении; сформировать, изменить или укрепить чьи-либо взгляды или побуждения; создать определенные отношения между собеседниками или третьими лицами; стимулировать чье-либо действие, шаг, поступок; поставить, проанализировать или разрешить проблему посредством обсуждения и дискуссии; выразить свое отношение к какому-либо событию, явлению или чьим-либо словам, суждениям; ответить на какой-либо внешний раздражитель; поддерживать разговор в силу правил приличия; выполнять церемониально-ритуальный обряд; развлечь собеседника или компанию; «отвести душу», излить чувства, под «давлением» которых он находится в данное время; отвлечь свое внимание от каких-либо неприятных мыслей или эмоций посредством разговора с кем-либо; «убить время», появившееся в результате ожидания, паузы в какой-либо деятельности; скрыть свои чувства, намерения или мысли путем сознательного, неточного их формулирования либо перевода разговора в другое русло; поупражняться в речевой деятельности, преследуя различные учебные цели (развитие дикции, ораторского искусства, манеры говорить в различных ситуациях); отчитаться о своих знаниях по тому или иному учебному предмету. Из перечисленных выше

стимулов многие могут сыграть определенную роль при организации учебно-речевой деятельности на учебных занятиях.

2. Общий контекст деятельности. Коммуникативную деятельность рассматривают в связи с мотивами и целями той деятельности, которая явилась причиной возникновения коммуникации. По определению В. Харгунга: «Коммуникативная деятельность занимает свое специфическое место там, где другим людям должны быть сообщены результаты умственной деятельности и где речь идет о коллективном планировании и оценке предметно-практической деятельности, а также о регулировании ее непосредственного кооперативного выполнения» [20]. Развернутость речевого действия определяется тем, к какой фазе неречевого действия оно подключается – планированию, реализации, обсуждению результатов.

При доминировании неречевой деятельности в деятельностном акте речь бывает более краткой, носит характер одно-двухшагового действия (например, осведомление и справка).

3. Компоненты речевых ситуаций, характеризующие субъектов речевого акта. Субъектов речевого общения характеризуют как личности и как членов общества. В число субъективных факторов, характеризующих коммуникантов, входят их установки, связанные с профессиональной принадлежностью, оценочной ориентацией, осведомленностью, заинтересованностью в предмете разговора. Во внимание нужно принимать также межличностные отношения коммуникантов: симметричность (несимметричность), равноправие (неравноправие). На характер речевого общения оказывает влияние та роль, которая предписывается индивиду данной ситуацией, или роль, в которой он включается в речевую ситуацию.

Среди социальных ролей выделяются профессиональные (должностные) и психологические, обозначаемые именами носителей обобщенных психологических характеристик (грамотный руководитель, интеллектуал и др.). Предлагается также подразделение социальных ролей на служебные (руководитель, подчиненный, специалист и т.д.), житейские (сосед, гость, хозяин и т.п.), семейные (муж, жена, родитель, сын своих родителей, родственник и т.п.).

Межличностная роль определяется тем местом, которое человек занимает в системе межличностных отношений и вытекающими из этого правами и обязанностями. Это «то поведение, которое ожидается от меня другим человеком согласно установившихся между нами отношений» [7].

С учетом этих факторов отношения между участниками общения характеризуют так: равные – неравные; официальные (неблизкие) – неофициальные (близкие).

4. Обстоятельства действительности (обстановка), в которой осуществляется коммуникация. Обстановку рассматривают как фактор, влияющий на «сам факт возникновения коммуникативного акта и на его продолжительность, выбор темы для разговора и характер общения» [19]. Обстановку характеризуют по функциональному месту: учебные занятия, прохождение практики на производстве; по участию в коммуникации третьих лиц; по типу естественной среды, окружающей собеседников; по макроситуации (эпоха, общественно-политическая акция или кампания, социальные катаклизмы, стихийные бедствия и прочие события); по типу контакта (непосредственное – опосредованное, контактное – дистанционное) [19].

5. Тема (предмет) сообщения определяется как типизированное со-

держание речи в разных общественных сферах деятельности (бытовой, общественно-политической, научной, деловой и т.д.). Тема применительно к ситуации понимается конкретно-содержательно. Говорят о тематическом цикле, имея в виду «некоторые объединения типичных для данной речевой ситуации однородных конкретных тем сообщений». Указывается на связь темы, понимаемой в широком смысле, с употреблением определенного набора языковых средств [14].

Предмет речи в рамках определенной ситуации может обладать как субъективной, так и объективной значимостью для возбуждения разговора.

Субъективно-значимым является в данный момент то, что волнует участников общения, что непосредственно связано с их профессиональной, общественно-политической, семейной, интеллектуальной и культурно-досуговой сферами. Объективную значимость имеют темы, изначально допускающие различие мнений, оценок, отношений, предполагающие определенный выбор.

Типология учебно-речевых ситуаций хорошо описана Вайсбурд М.Л. [5]. Учебно-речевые ситуации (УРС) могут выполнять многогранные функции. Они выступают, прежде всего, как компонент изучаемого содержания образования, как форма организации обучения, как средство формирования профессионально-значимых речевых умений и др.

Учебно-речевая ситуация, моделируя отрезок действительности, типичный для определенной сферы общения, определяет тем самым предметно-деятельностный аспект учебного общения. Поэтому в методической литературе довольно часто учебно-речевые ситуации рассматриваются в качестве основного ядра, вокруг которого организуется учебный и другой необходимый материал. Это предло-

жение обосновывается следующим образом в работах Е.И.Пассова и его учеников: «Ситуация резко сужает выбор речевых единиц именно потому, что она – система отношений, которую человек в процессе решения оперативных задач структурирует соответственно цели, что и направляет его деятельность. Это упорядочивает отбор речевого материала для каждой ситуации...» [16]. «Поскольку содержательной стороной ситуации является объективная действительность и каждая функция воплощается в речевом материале, можно отобрать и организовать этот материал так, что он будет в определенных пределах обеспечивать программы говорящего» [16,17].

С указанной функцией УРС тесно связаны их функции в качестве средства планирования речевых умений и навыков. Успешность развития коммуникативной компетенции ставится в зависимость «от степени владения индивидом структурно-системными образованиями на разных уровнях языка и умением употреблять их в соответствующих ситуациях общения» [6]. Поэтому в требования к умениям нужно включать набор ситуаций, в которых должен уметь действовать обучаемый. К числу существенных функций УРС можно отнести также функцию контроля, которая, естественно, вытекает из использования УРС в качестве единицы планирования. Контроль осуществляется в учебном процессе путем «создания соответствующих учебных и естественных ситуаций, в которых проверяется коммуникативная адекватность владения иностранным языком» [13].

Общепедагогическая функция учебно-речевой ситуации состоит в том, что она раскрывает возможность формирования речевых умений путем решения речемыслительных задач. Задачи необходимы в том звене обу-

чения, где происходит формирование общих методов, образцов, которым можно следовать, выполняя множество действий и операций. Использование задач в обучении обеспечивает сознательный, а, значит, надежный и гибкий путь формирования профессионально-значимых речевых умений. Применение разных типов задач получает все более широкое распространение в обучении иностранному языку, так как оно отвечает деятельностной природе этого предмета.

В качестве первого условия развития речевого умения рассматривается наличие речемыслительной задачи. Под речемыслительной задачей понимается задача, требующая речевого поступка: при этом мыслительная деятельность, направленная на совершение этого поступка, должна быть подчинена ему. «Речемыслительные задачи не лишены проблемности, но проблемность эта лежит в сфере коммуникации, общения, а не в сфере познания» [17].

Процесс построения высказывания рассматривается в психологии как решение коммуникативной задачи, определяемой известной целью, данной в определенных условиях. Таким образом, задача понимается как некоторая ситуация, в которой что-то дано и что-то требуется получить. Учебно-речевая ситуация служит способом постановки учебной задачи коммуникативного типа. Учебно-речевая ситуация, предлагаемая студенту на занятии как коммуникативно-познавательная задача, создает благоприятные условия для самостоятельного и в то же время протекающего в рамках запланированного преподавателем участия в акте общения.

Назначение УРС состоит в том, чтобы формировать самостоятельность в определении содержания сообщения, в выборе средств его реализации, в придании творческого ха-

рактера учебно-речевой деятельности. Речетворчество понимается как свобода выбора способа совершения речевого поступка в пределах лексико-грамматических диапазонов ситуативного варьирования.

Решение этой задачи обеспечивается программирующей функцией УРС. Структурный состав УРС должен быть подобран таким образом, чтобы помочь обучаемому «найти предмет высказывания» [10], определить речевую форму, которую высказывание будет иметь – монолог или диалог, уточнить тип и вид монолога или диалога и выбрать лексические и грамматические единицы для воплощения своего замысла в текст, обусловить стратегию речевого поведения.

Задачи, характерные для речевой деятельности, как правило, сочетают в себе алгоритмический и эвристический поиск. Эту мысль очень удачно сформулировала Т.М.Дридзе: «Прибегая в общении к известным языковым средствам и общепринятым правилам их комбинаторики (т.е. языку), человек выступает как эпигон, создавая же тексты, человек всякий раз выступает в качестве новатора, реализующего творческую деятельность» [9].

Вторая важнейшая функция УРС на речевом этапе состоит в том, что она выступает в качестве стимула учебного общения, помогая обогатить мотивационное обеспечение образовательного процесса за счет добавления коммуникативной мотивации.

Суть стимулирования состоит в том, что в учебно-речевых ситуациях отражаются ситуации действительности, которые студент должен вообразить себе реальными и достаточно действенными для стимулирования высказывания. В этих условиях формируется потребность общения и обеспечиваются условия для удовлетворения этой потребности. Стимулы воздействуют на мысли и чувства сту-

дентов, происходит активизация этих мыслей и чувств, которая сопровождается актуализацией средств, необходимых для их выражения.

Перечисленные функции УРС связаны преимущественно с достижением практических целей учебного процесса по иностранному языку. Следующие функции охватывают общеобразовательное и воспитательное значение УРС. Воспитательное значение УРС состоит в том, что они помогают формировать студента как коммуниканта. Использование УРС помогает постижению грамоты общения, для чего требуется быть непосредственным и не бояться, что за непосредственность тебя накажут [7], научиться играть чужие роли, развивать в себе артистизм.

В психотерапии исполнение чужих ролей рассматривается как средство освободиться от скованности, быть самим собой. Исполнение ролей связано

и с «принятием роли другого» и это помогает проникнуть в его состояние, понять его, уметь наблюдать другого и видеть себя его глазами. Отождествление себя с персонажем, роль которого принимаешь, позволяет перенять и его положительные черты. Способность персонифицировать таит в себе жажду общения и сулит полноту общения – одну из важных радостей жизни» [8]. Исполнение социальной роли помогает сформировать нормы деятельности (ролевые предписания, ролевые ожидания). Роль должна способствовать гражданскому становлению, духовному и нравственному совершенствованию личности.

Таковы основные этапы становления речевого действия с использованием учебно-речевых ситуаций. Характер взаимодействия, которое они будут обеспечивать, можно рассмотреть только в рамках конкретного вида речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев В.И.* Педагогика творческого саморазвития (инновационный курс). – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1998. – 320 с.
2. *Бархударов Л.С.* Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. – М.: Просвещение, 1975. – 240 с.
3. *Блинов В. М.* Эффективность обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 236 с.
4. *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции школьников: Проблемы и подходы // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 40–49.
5. *Вайсбурд М.Л.* Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. – М.: Титул, 2001. – 128 с.
6. *Гез Н.И.* Развитие коммуникативной компетенции в ситуациях ролевого обучения. Тезисы докл. // Материалы Всесоюзной научной конференции «Коммуникативные единицы языка». – М: МГПИИЯ им. М.Тореза. –1984.
7. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М., 1987. – 156 с.
8. *Добрович А.Б.* Общение: Наука и искусство. Изд. 2-е. – М., 1980.
9. *Дридзе Т.М.* Язык и социальная психология. – М., 1980. – 189 с.
10. *Зимняя И.А.* Психология слушания и говорения: Дис. ... докт. психол. наук – М., 1973. – 383 с.
11. *Изаренков Д. И.* Речевая ситуация. Функциональные типы речевого действия // Русский язык за рубежом. – 1974. – № 2.
12. *Кирсанов А.А., Иванов В.Г., Гурье Л.И.* и др. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы. Казань: Карпол, 1997. – 294 с.
13. *Колишанский Г. В.* Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностр. языки в школе. – 1985. – № 1.

14. *Ланидус Б.А.* Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М., 1986.
15. *Леонтьев А.А.* Речь и общение // Иностр. языки в школе. – 1974. – № 6.
16. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М., 1989.
17. *Пассов Е.И.* Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж: ВГУ, 1983.
18. *Ратнер Ф.Л.* Дидактические концепции и современные тенденции развития творческих способностей студентов в научной деятельности за рубежом. Дисс. ... докт. пед. наук. – Казань, 1997. – 324 с.
19. *Скалкин В. Л.* Ситуация, тема и текст в лингвометодическом аспекте // Русский язык за рубежом. – 1983. – № 3.
20. *Скалкин В. Л.* Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1981.
21. *Хартунг В.* К вопросу о соотношении деятельности и речевой коммуникации // Общая и прикладная психолингвистика. – М., 1973.

Аннотация

Раскрывается роль и значение учебно-речевых ситуаций при обучении иностранному языку на коммуникативной основе. Ситуативный подход рассматривается как средство реализации коммуникативного принципа в обучении.

Ключевые слова: ситуативный подход в обучении иностранному языку на коммуникативной основе; учебно-речевые ситуации.

Summary

The paper reveals the role and importance of educational speech situations learning a foreign language in a communicative basis. Situational approach is regarded as a means of implementing the communicative principle in the learning.

Key words: situational approach in foreign language teaching on communicative basis; educational and speech situations.