

УДК 378.147=371.3:811.111

Ж. Н. Волканецкая

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Национально-культурная специфика речевого общения складывается из системы факторов, имеющих разную природу. Действие общественных факторов имеет свою точку приложения в совокупности конкретных ситуаций речевой деятельности (РД), а не в абстрактной языковой системе: «Cultures have rich speech forms consisting of ideals, manners and types of speech [...] (that) reflect and reproduce the reality of the culture» [12, с. 133]. Однако разнообразие социальных функций речи влечет за собой невозможность классифицировать речевые акты на единой основе. Все многообразие типов речевых актов усваивается в процессе социализации, а каждое общество предъявляет особые требования к характеру навыков и умений, необходимых для эффективной коммуникации (successful speech). Для методики обучения иностранным языкам обязательными считаются универсальные навыки и умения социального воздействия, а также специфические навыки и умения стилистически адекватного употребления элементов языка в определенной коммуникативной ситуации.

Важность коммуникативной ситуации в оценке адекватности употребления элементов языка обусловлена следующим. Во-первых, абсолютной правильности и нормативности единиц речи не существует. Можно говорить лишь о стилистической адекватности, уместности функциональной коммуникативно-согласованной целесообразности речевой единицы. Именно коммуникативная ситуация и контекст содержат указание на характер явлений действительности и делают возможным и необходимым выбор одного варианта из любого множества, поскольку этот вариант максимально соответствует языковому опыту говорящего, связям между единицами в системе языка, системе употреблений и их потенциальным функциям.

Во-вторых, лексика современной английской речи характеризуется полифункциональностью, что делает ее весьма зависимой от контекста высказывания [6, с. 113-114].

В-третьих, коммуникативная ситуация возникает только в деятельности общения, где определенные специальные отношения реализуются посредством языка в конкретных ситуациях. При этом носители языка предпочитают использовать, прежде всего, устойчивые элементы, традиционно соотносимые с определенной коммуникативной ситуацией, так как реализация умений и навыков по самостоятельному построению высказывания требует значительных когнитивных усилий, но не гарантирует успеха коммуникации [6; 8 и др].

Таким образом, управление обучением говорению на иностранном языке, в частности, при совершенствовании навыков говорения на английском языке подразумевает создание и реализацию коммуникативной ситуации, для чего необходимо рассматривать содержательное понятие коммуникативной ситуации, а также ее компоненты.

Человеческое общение осуществляется благодаря появлению мотивации (motivation), или потребности (propensity, communicative needs) в терминологии В. Кляйна, в реализации определенного коммуникативного намерения, цели, а значит, всякое высказывание является одновременно и отдельным речевым действием, и частью комплексной РД [12]. При таком понимании высказывания коммуникативная ситуация трактуется, с одной стороны, как статичная совокупность факторов предречевой ориентировки, которые являются константными в различных конкретных условиях ориентировки и изменение которых влияет на

изменение программы или операционной структуры речевого действия [3, с. 162], а с другой стороны, как «динамическая система взаимоотношений общающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личностную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» [5, с. 63].

Поскольку всякая деятельность состоит из иерархии целенаправленных действий и является системой составляющих ее действий, то в обучении речевому общению необходимо идти от «ситуации речевого действия» к «ситуации речевой деятельности», а сам процесс обучения рассматривать как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности [10, с. 95].

Подобная трактовка дает возможность определить типичную коммуникативную ситуацию как методическую «модель реального контакта, в которой реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях» [9, с. 175]. Ее можно рассмотреть и как ячейку в построенной методистом общей модели коммуникации на изучаемом языке, реализуя конкретные цели и задачи обучения, а также учитывая весь комплекс учебных факторов.

В основе коммуникативной ситуации лежит проблема, рассогласование в системе взаимоотношений между индивидом и средой. Эта проблема вызывает речевое действие, выражающееся в отношении субъекта к рассогласованию системы. Тема охватывает потенциальный запас социального опыта, не включенного в контекст личной деятельности, что и отличает ее от лично значимого характера ситуации. Тема предоставляет интерес для обсуждения, однако ни в коей мере не является личной проблемой, которая требует своего разрешения. В то же время ситуативность и тематичность общения зачастую взаимосвязаны. Социальный контакт определяется как статичный вид социальной связи, содержащий некую ценность в качестве основы контакта [6, с. 162-173], это «норма» общения в определенных локальных экстралингвистических условиях («Примерка одежды», «Выбор подарка» – в магазине, «Заказ обеда» – в ресторане), тогда как ситуация – «нарушение» нормы, которую субъект стремится преобразовать в норму.

Чтобы появление речевых единиц было мотивировано, ситуативно обусловлено и коммуникативно необходимо, учебный материал для языкового вуза необходимо отбирать и организовывать в соответствии с естественными потребностями его пользования в рамках коммуникативных ситуаций, тем и социальных контактов. Следует иметь в виду, однако, что переоценка роли тем и социальных контактов, подчас имеющая место в практике обучения студентов-филологов, ведет к угасанию навыков и умений лично значимой речевой коммуникации. Представляется закономерным сделать вывод: следование ситуативно-тематическому принципу при отборе и организации учебного материала для обучения студентов-филологов способствует эффективности работы по совершенствованию навыков говорения на иностранном языке. При этом на данном этапе обучения следует ориентироваться прежде всего на коммуникативные ситуации и лишь затем на темы и социальные контакты.

Принято считать, что основными компонентами коммуникативной ситуации являются: 1) коммуникативная цель; 2) предметное содержание общения; 3) ролевые и статусные отношения общающихся; 4) обстановка коммуникации [9; 10; 11; 12 и др].

Коммуникативная цель обеспечивает мотивационную основу общения на учебных занятиях. РД предполагает обязательное существование объективного побудителя, определенного мотива деятельности. В целом, таким мотивом является обобщенная цель коммуникации, отражающая направленность личности [7, с. 180-187].

По мнению психолингвистов, цель коммуникации представляет собой особое чувство задачи, которая опосредует воздействие ситуации на речевое пове-

дение индивида, оказывает прямое влияние на выбор собеседниками языковых средств и на организацию высказывания [1]. Коммуникативная цель, сопровождаемая относительно сильным эмоциональным напряжением, ведет к употреблению более сильных эмоционально-экспрессивных средств языка. Это положение должно учитываться при организации обучения иноязычному говорению, поскольку устная речь отличается эмоциональностью и выразительностью.

Как известно, обучение студентов-филологов в условиях отсутствия языковой среды не может полностью совпадать с процессом реальной речевой коммуникации. Овладение умениями иноязычно-речевого общения происходит путем реализации всех видов РД в условиях, которые лишь моделируют ситуации реального общения [4, с. 39]. В связи с этим следует четко формулировать цель учебной деятельности студентов, обеспечивая тем самым возможность выполнения обучающимися мотивационных действий для решения максимально реалистичных коммуникативных задач.

Предметное содержание говорения включает такие понятия, как предмет, продукт, результат. В условиях языкового вуза предметное содержание говорения должно моделировать содержание реальной коммуникации, то есть создаваться общей деятельностью студентов и мотивироваться достижением цели. Речемыслительная деятельность всегда носит причинно-следственный характер, стремится к глубокому проникновению в сущность предмета или явления, мысленному соединению с другими предметами и явлениями, пониманию скрытых связей между ними, объяснению результатов и прогнозированию последствий.

Данные особенности речемыслительной деятельности обуславливают необходимость проблемного характера обучения, приложения обучающимися определенных усилий при получении и переработке информации. В связи с этим предметное содержание рекомендуется задавать в коммуникативных ситуациях с помощью предметных и беспредметных действий, речевых стимулов со стороны преподавателя, путем введения предполагаемых обстоятельств. При этом необходимо, чтобы речевая ситуация была не просто речевой, но речемыслительной задачей для обучаемых, связанной с процессом общения и стимулирующей его. Кроме того, актуальна ориентация на такое содержание обучения, которое соответствует ситуациям аутентичного межкультурного общения – реального социального взаимодействия носителя изучаемого языка с неносителем этого языка [2, с. 6-11; 7, с. 163].

Участники акта общения и коммуникативной ситуации выступают не как абстрактные личности, существующие в некоем социальном вакууме, а как носители социальных отношений. Поэтому, вступив в речевое взаимодействие, студенты становятся носителями определенных социально-коммуникативных ролей. Под социально-коммуникативной ролью понимается «коммуникативная роль индивида, исполняющего некоторую типичную социальную функцию в пределах одной коммуникативной ситуации» [8, с. 52]. Социальные роли, определяемые коммуникативной целью высказывания, конкретизируются статусными характеристиками и особенностями межличностных ролей коммуникантов.

Использование системы социальных и межличностных ролей при обучении говорению делает общение студентов межличностно ориентированным. Это создает мотивационную основу для развития инициативности, эмоциональности, ответственности речи обучающихся.

Вполне ясно, что обстановка коммуникации оказывает значительное влияние на выбор речевых единиц и должна учитываться при организации обучения говорению, т.к. она оказывает влияние на сам факт возникновения коммуникативного акта и характер общения. В современной методике обучения иностранным

языкам обстановку коммуникации принято характеризовать по критериям, предложенным В.Л. Скалкиным:

1. по функциональному месту;
2. по времени суток и времени года;
3. по состоянию атмосферы;
4. по характеру окружающего пространства;
5. по отношению собеседников к месту коммуникации (в доме говорящего или слушающего, на «нейтральной» территории);
6. по участию в коммуникации 3-х лиц;
7. по типу окружающей естественной среды;
8. по микроситуации [8].

Следовательно, важной задачей методиста, управляющего процессом обучения студентов-филологов говорению на английском языке, является формирование и поддержание коммуникативной потребности обучаемых. Предметное же содержание должно быть обеспечено таким учебным материалом, который является: познавательным; лично-ориентированным; способствует реализации в говорении идиоматических единиц и конструкций, основных функций речи; представлен в виде политематических ситуативных комплексов.

Данным требованиям соответствуют коммуникативные ситуации, созданные, например, на основе аутентичных текстов, видеофильмов и т.д. Микроконтексты, отобранные из аутентичных текстов, обеспечивают соблюдение вышеуказанных требований, поскольку они: 1) предлагают пример функционирования лексико-грамматических единиц в речи носителей языка; 2) стимулируют употребление разговорных клише; 3) представляют обширную лингвострановедческую информацию; 4) обеспечивают разнообразие тематики.

Итак, обеспечение коммуникативно направленного предметного содержания обучения говорению на английском языке можно осуществить с помощью коммуникативных ситуаций, вербально наполненных материалом аутентичных текстов и организованных по ситуативно-тематическому принципу. Такие ситуации обеспечивают предметное содержание говорения, формируют его мотивационную основу, организацию ролевых и статусных отношений коммуникантов, конкретизацию обстановки общения.

Литература

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. — М., 1996.
2. Гальскова Н.Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Ин. яз в школе. — 2000. — №5.
3. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. — М., 1991.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авт. під кер. С.Ю. Ніколаєвої. — К., 2004.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М., 1985.
6. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт. — М., 1991.
7. Сахарова Т.Е. Проблема ситуации в обучении диалогической речи // Общая методика обучения ин. яз.: Хрестоматия. — М., 2000.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. — М., 1981.
9. Скалкин В.Л., Рубинштейн Г.А. Речевая ситуация как средство развития неподготовленной речи. — М., 1991.
10. Холодков Е.И. О компонентном составе ситуации речевого действия // Ин. яз. в школе. — 1993. — № 4.
11. Хон Р.Л. Педагогическая психология. Принципы обучения. — М., 2002.
12. Klein W. Second Language Acquisition. — Cambridge, 1995.

Статья поступила в редакцию 16.03.2006 г.