

К.С. Лелюшкина

## ПРИНЦИП СИТУАТИВНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Томский государственный педагогический университет

В практике преподавания до сих пор считается достаточно традиционной конкретизация содержания обучения иностранному языку через темы. Принцип тематичности обосновывается утверждением о том, что он позволяет сгруппировать лексические единицы по их структурно-семантической общности, а «работа над темой устной речи включает обучение тематической лексике» [1, с. 80].

Специфика обучения личностно-ориентированному общению учащихся старшей ступени находит выражение в том, что усвоение разговорных тем рассматривается не как цель, а как средство обучения, а это означает, что изучение языкового материала должно быть направлено на высвобождение его из рамок тем, что подготавливает свободное употребление вокабуляра на межтемном уровне.

В методической литературе существует немало критических замечаний по поводу описания «разговорного подкурса» в виде тем. В последние годы предпринимается все больше попыток организовать материал на так называемой ситуативно-тематической основе. Подобный подход возник потому, что была осознана недостаточность традиционной тематической организации лексики и насущная необходимость речевых ситуаций в учебном процессе. Явление «личности» слов также демонстрирует, что слова, необходимые для «разговора по теме», не являются действительно употребительными в процессе коммуникации. В теории и практике доказана эффективность привлечения ситуаций общения в качестве стимула продуктивного высказывания. Мы присоединяемся к мнению ученых, которые за основу обучения иноязычной речи принимают ситуацию (Л.Н. Семенец, В.А. Артёмов, А.В. Грейсер, М. Уэст, А. Хорнби).

При всем многообразии определений понятия «учебно-речевая ситуация» нами была выделена трактовка А.А. Леонтьева: «...совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществляли речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей» [2, с. 54].

«Задаваемые условия» являлись предметом рассмотрения ряда исследователей (А.А. Алхазидзе, И.М. Бергмана, В.А. Бухбиндера, М.Л. Вайсburда, Е.М. Розенбаума, В.Л. Скалкина, Г.А. Рубинштейна, Н.Ф. Рёрхо и др.). К ним относят:

- мотивационно-целевые факторы;
- общий контекст деятельности;
- взаимоотношения коммуникантов (наличие личной симпатии, общность интересов);
- количество речевых партнеров;
- описание ситуации, включающее информацию как об обстановке, так и об участниках разговора;
- временно-пространственная локализация – указание в описательном представлении на время и место действия;
- коммуникативная задача – ведение диалога, установка на монологическую речь, на речевую реакцию в письменной форме и т.д.;
- информированность и предрасположенность к разрешению задачи;
- языковая и речевая подготовка участников общения;
- речевой стимул как причина, побуждающая к речи.

Среди структурных компонентов учебно-речевых ситуаций личностно-ориентированного общения следует выделить целевую установку коммуникантов, предмет говорения (личностно-значимая информация), схему диалога, исходные аутентичные тексты, языковые и речевые средства, итоговое речевое произведение. Состав условий постоянный, состав же структурных компонентов ситуации общения может варьироваться в зависимости от этапов обучения.

В методической литературе различают воссоздаваемые, дополняемые, воображаемые, ролевые и проблемные учебно-речевые ситуации. Как показывает практика преподавания иноязычного говорения, на старшей ступени обучения личностно-ориентированному общению проблемная заостренность речевых ситуаций более предпочтительна.

Понятие проблемной ситуации не имеет в научной литературе однозначного определения, но мы придерживаемся мнения большинства психологов и методистов (М.И. Махмутова, М.А. Магюшкина, И.Ф. Комкова, Р.К. Миньяр-Белоручева и др.), что проблемная ситуация – это ситуация, в которой у человека возникает психологическое состояние интеллектуального затруднения в связи с тем, что он не может объяснить новое явление, факт или же одно из слагаемых задачи (предмет действия, способ, цель) неизвестно [3, с. 57]. Смоделировав проблемную ситуацию на учебный процесс, учитель может оставить неизвест-

ным смысловое содержание, языковой и речевой материал, способ формулирования мысли средствами иностранного языка [4]. Рассуждая в пользу такой постановки вопроса, мы попытаемся характеризовать проблемную ситуацию при обучении личностно-ориентированному общению.

Проблемная ситуация – это речевое упражнение, экспозиция которого содержит некоторую экстралингвистическую личностно-значимую задачу, анализируя которую учащиеся дают креативное речевое решение воспринятой проблемы. Преодоление затруднений можно представить как последовательное совершение соответствующих мыслительных операций в процессе разрешения проблемной ситуации. Оно заключается в том, чтобы, отправляясь от эксплицитно данного, известного, выделить новые связи и отношения, ограничивающие поле поиска, определить неизвестное, то, что дано имплицитно. Для создания и решения проблемной ситуации необходимо соблюдение трех условий: наличия у субъекта познавательной потребности, соотношения данного и искомого, наличия определенных интеллектуальных и операциональных возможностей.

Применительно к обучению иноязычному личностно-ориентированному общению уровень проблемности учебно-речевых ситуаций может быть разным:

- нулевой уровень проблемности характеризуется вербальной формулировкой проблемы, ее эксплицитным выражением, указанием на объект высказывания и языковые средства реализации замысла. Разрешение проблемной ситуации этого типа способствует систематизации имеющихся и приобретаемых знаний, их переводу из пассивного запаса в активный, стимулирует развитие и совершенствование речевых умений в общении;

- для низкого уровня проблемности специфичны вербальное предъявление, эксплицитное выражение проблемы, предъявление объекта высказывания. Языковые средства реализации замысла и способы действия не указаны, но ученикам предоставляются опоры при планировании логически и последовательно построенного аргументированного высказывания. При разрешении проблемной ситуации этого типа деятельность говорящего сводится к самостоятельному выбору необходимых лексико-грамматических средств и формированию высказывания. Развиваются умения комбинировать наиболее адекватные средства для оформления высказывания;

- для среднего уровня проблемности свойственны преимущественно вербальная формулировка, имплицитное выражение проблемы, возможность самостоятельного выбора при определении замысла высказывания и способов решения проблемы; снимаются опоры при построении высказывания. При разрешении проблемной ситуации этого типа действия говорящего предполагают самостоятельное использование языковых средств, планирование высказыва-

ния, обоснование выбора замысла, а также аргументированное решение задачи. Происходит формирование основных приемов мыслительной деятельности говорящего – сравнения, сопоставления, анализа, синтеза, обобщения и т.д.; развитие умений делать «перенос» знаний и приобретенных речевых умений в новые условия;

- высокий уровень проблемности характеризуется самостоятельным выявлением и вербальной формулировкой проблемы, снятием всех опор. Разрешение проблемной ситуации IV типа стимулирует совершенствование интеллектуальных процессов, включенных в исполнительное звено высказывания; способствует развитию умений сопоставления, самооценки, самоконтроля в процессе говорения.

Специфика обучения состоит в создании таких условий, которые обеспечивают управление разрешением проблемных ситуаций, стимулирующих неподготовленные диалогические и монологические личностно-ориентированные высказывания от кратких до развернутых.

Анализ представленных в учебниках и пособиях учебно-речевых ситуаций, а также практика обучения позволяет выделить ряд типичных ошибочных приемов при создании ситуаций, не приемлемых при формировании умений личностно-ориентированного общения:

- отсутствие речевого стимула;
- неудачная формулировка речевого стимула;
- подробное описание обстановки, действий, ощущений субъектов;
- провоцирование детализированного описания обстановки учащимся, пересказа текста в качестве речевой реакции;
- недостаточность информации об условиях ситуации, что предполагает очень развитое воображение учеников;
- описание ситуации значительно превосходит по объему возможную речевую реакцию школьников.

Вышесказанное позволяет прийти к выводу о том, что, избегая представленных ошибок и учитывая специфику личностно-ориентированного общения, можно методически эффективно использовать учебно-речевые ситуации проблемного и неproblemного заострения для обучения данной разновидности общения, если они отвечают следующим требованиям:

1. При моделировании учебно-речевых ситуаций в личностно-ориентированном общении необходим учет психологических особенностей, индивидуальных способностей, личных мотивов, интересов и потребностей учащихся.

2. Описание ситуации должно быть предельно сжатым, экономным. Стимулирующая сила ситуации, или ее эффективность, определяется отношением между объемами речевой реакции и описания ситуации. В большинстве случаев чем больше речевая реакция, тем лучше ситуация.

3. Учащиеся должны принимать участие в отборе проблемных ситуаций. Этот критерий основывается на той предпосылке, что проблема перестает быть проблемой для учащихся, если они уже не воспринимают ее как таковую.

4. Выбранная проблема должна допускать различные способы решения, активизируя тем самым механизмы принятия решения.

5. Проблемы должны быть достаточно серьезными, чтобы гарантировать заинтересованность всей группы.

6. Необходимо принимать во внимание лингвистические возможности учащихся, их индивидуально-речевой опыт.

7. Следует учитывать экстралингвистические, фоновые знания обучаемых, пробелы в их эрудиции, исходя из этого намечать направления и ориентиры для выбора учебно-речевых ситуаций.

8. Неотъемлемой компонентой методики являются преобразование, обогащение субъектного опыта подростков. Вопреки распространенному в отечественной педагогической литературе мнению, связь с непосредственным опытом, интересами и потребностями учащихся вовсе не означает узкоиндивидуальной направленности обучения, выхода его за классические рамки. Причем часто это критерий не столько выбора учебно-речевой ситуации, сколько корректной, адекватной формулировки задания и отбора материалов для его выполнения.

Таким образом, можно заключить, что учебно-речевые ситуации, во-первых, ставят учащегося в условия, однотипные с естественными; во-вторых, позволяют активизировать разговорные формулы, определенную лексику, грамматические структуры, фиксируя внимание на них; в-третьих, будят воображение учащихся, активизируют их речемыслительную деятельность, промотируют иноязычные продуктивные высказывания.

Основным из средств обучения личностно-ориентированному общению являются естественные ситуации общения. В них индивид включает в свое поведение речевые действия, адресованные вербальному

партнеру, суть которых заключается в том, что в создавшихся условиях индивид не может удовлетворить свою потребность иначе как через коммуникативный акт [5, с. 71]. Такие ситуации предполагают речевой стимул в виде внутренних побуждений и обстоятельств лингвистического и экстралингвистического плана, реально существующих в жизни. Таковы условия, в которых осуществляется спонтанная коммуникация собеседников.

Представляется очевидным, что сама по себе учебная обстановка характеризуется специфической атмосферой, препятствующей свободному общению. Однако анализ методической литературы, практика обучения позволяют выявить факторы, способствующие имитации естественных речевых ситуаций на уроке иностранного языка, которая предполагает моделирование таких обстоятельств, в которых продуцирование самостоятельного свободного высказывания на иностранном языке становится для обучаемого приоритетным.

Главным условием при этом является соответствие привносимого смыслового содержания системе личных интересов учащихся, их субъектному опыту, внутреннему миру. Это можно считать фактом, доказанным практикой, когда личностная значимость содержания высказывания высока, говорящий быстрее находит свою тему, и время его высказывания намного больше, чем при низкой личностной значимости [5, с. 75]. При обучении личностно-ориентированному общению предметом говорения на любом этапе остается субъективно-значимая информация. Случаи моделирования естественных ситуаций не выделяются в отдельный этап, а пронизывают всю ткань учебного процесса.

В заключении представляется адекватным постулат о необходимости выдерживать принцип учета сферы интересов и потребностей старшеклассников, создавать оптимальные условия для моделирования учебных и естественных речевых ситуаций, которые на всех этапах обучения служат эффективным средством формирования умений в личностно-ориентированном общении.

## Литература

1. Соловьёва Н.Г. Обучение устной речи с использованием аутентичных культурно-страноведческих материалов: Дис. ... канд. пед. наук. Томск, 1997.
2. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации: общая методика обучения иностранным языкам. М., 1991.
3. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
5. Алхазшвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.