

ции кросс-культурной компетентности. В переходном периоде от закрытого типа культурного взаимодействия к открытому вполне закономерно возникает вопрос: как формировать кросс-культурную компетентность?

В этом контексте образование как институт социализации человека наполняется совершенно новым смыслом и должно решать совершенно иные задачи, в частности развивать кросс-культурную компетентность. Особую роль играет образование как институт, воспроизводящий и создающий культуру и язык, а также формирующий ресурсы человека, с которыми он выйдет не только на рынок труда, но и в сферу культурного взаимодействия. Причем культурная сфера взаимодействия не ограничивается кругом друзей или коллег. Каждый день человек сталкивается с огромным потоком письменной, аудиовизуальной информации, несущей в себе те или иные культурные образцы.

Следует отметить, что часто понятие кросс-культурной компетентности употребляется в контексте, связанном с доминантой на знании другой культуры, в то время как знание и понимание собственной – недооценивается. Способность определить свое место в культурном многообразии как один из элемен-

тов кросс-культурной компетентности невозможно развить и реализовать без знания и понимания собственной культуры и языка. Принимая во внимание невозможность и бесперспективность изоляции культуры, следует перенести акцент на возрождение и развитие собственной культуры, что само по себе повысит ее статус и степень внутренней защищенности. В огромном потоке информации и в ситуации выбора критическое восприятие действительности становится необходимым, если человек не хочет стать марионеткой средств массовой информации, информационных технологий и экономического роста. «Культура, – в понимании философа Г. Зиммеля [11], – это путь от замкнутого единства через развитое многообразие к развитому единству». Вопрос о том, как пройти этот путь, не уничтожив развитое многообразие, и не прийти к неразвитому единству, все еще остается открытым. Тем не менее, анализируя опыт предшествующих поколений, прошедших часть пути, возможно, удастся избежать ошибок, цена которых может оказаться слишком высокой даже для современного мира. И немалые надежды, в этом смысле, возлагаются именно на образование как реальную возможность развития и становления кросс-культурной компетентности человека.

Литература

1. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пос. М., 1999.
2. Language Endangerment and Language Maintenance / Ed. by D. Bradley, M. Bradley. L.; N.Y., 2002.
3. When Languages Collide: Perspectives on Language Conflict: Language Competition and Language Coexistence / Ed. by Brian D. Joseph. Columbus, 2003.
4. Skutnabb-Kangas Tove. Linguistic Genocide in Education or World Wide Diversity and Human Rights. Mahwah, 2000.
5. Tsuda Y. The Hegemony of English and Strategies for Linguistic Pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. – http://www.toda.org/conferences/hugg_hon/hugg_hon_papers/y_tsuda.html
6. Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights/ Ed. by Miklos Kontra et al. Budapest, 1999.
7. Waters M. Globalization. 2 ed. L. and N.Y., 2002.
8. Pennycook A. The Cultural Politics of English as an International Language. N.Y., 1994.
9. Вандриес Ж. Язык (лингвистическое введение в историю). 2-е изд., стер. / Пер. с фр. М., 2001.
10. Гердер И.Г. Идеи к философии истории / Пер. с нем. А.В. Михайлова. М., 1977.
11. Зиммель Г. Избранное. Философия культуры. М., 1995

К.С. Лелюшкина

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ

Томский государственный педагогический университет

В современных условиях вследствие глобальных процессов реформирования в экономике, политике, социальной сфере жизни, расширения деловых и личных контактов граждан изменился социальный статус иностранного языка как предмета. Професси-

оналами и будущими специалистами признана острая необходимость изучения языков международного общения.

В связи с этим большинство представителей отечественной и зарубежной лингводидактики подчер-

квивают актуальность усиления прагматических аспектов изучения языка. При обучении важно не только достижение результатов в овладении всеми видами речевой деятельности, но и прежде всего использование иностранного языка в реальном общении.

Однако до сих пор недостаточно разработанной в психолого-педагогической и методической литературе продолжает оставаться проблема интенсификации обучения личностно-ориентированному общению учащихся, мотивирующему рост их творческой потенции, активизацию речемыслительной деятельности, наращивание субъектного опыта.

Личностными Б.Ф. Ломов называет такие формы общения, в которых предмета деятельности, внешнего по отношению к взаимодействию собеседников, нет или же он играет лишь инструментальную роль [1]. Движущей силой личностно-ориентированного общения является та ценность, которую речевые партнеры представляют друг для друга. Они идут вглубь, все полнее и точнее моделируя коммуникативно-значимые особенности личности, существенные для адекватного общения. Личностно-ориентированная коммуникация возможна, «когда люди, общаясь, видят друг в друге не социальное положение, официальный статус, должность и т.п., а человека, личность со всеми ее свойствами и качествами» [2, с. 46], ее самобытность, субъектный опыт.

При одинаковых социально-коммуникативных задачах речевое поведение людей, средства и протекание процессов общения могут быть различными в зависимости от их психологической ориентации. При личностно-ориентированной коммуникации мы имеем типичный случай беседы, роли говорящего и слушающего постоянно меняются. Для такого общения характерны такие формы, как обмен впечатлениями, суждениями, выражение собственного мнения или оценки в связи с полученной информацией. В процессе речи можно наблюдать инверсию, грамматическую и лексическую недоговоренность, упрощение упрощенных и эллиптических синтаксических конструкций, более эмоциональное интонационное оформление высказывания – все вышеназванные характеристики личностно-ориентированного общения приближают его к нормам разговорной речи. Компенсацией указанных отклонений, обеспечивающей взаимопонимание, является использование в коммуникативных целях мимики, жестов, выражающих эмоции и составляющих возможность взаиморегуляции речевого и неречевого поведения. При личностно-ориентированном общении происходит учет личностных особенностей и понятийных возможностей собеседников, что предопределяет наличие большого количества интерпретаций, оценок, собственных примеров, сравнений, выводов, риторических вопросов.

При овладении учащимися умениями личностно-ориентированного общения особо важную роль играют следующие компоненты коммуникативно-обу-

чающей функции профессиональной деятельности учителя: а) коммуникативный, б) мотивационно-стимулирующий, в) информационно-ориентирующий, г) лингвометодический, д) психотехнический и релаксационный [3, с. 74]. Они реализуются соответствующими умениями, которые призваны обеспечить учителю коммуникативную обстановку, благоприятствующую протеканию общения; формирование мотивационной основы речевого взаимодействия; плодотворное использование предметного содержания коммуникации, соответствующего актуальным психологическим и жизненным нуждам учащихся, их субъектному и индивидуально-речевому опыту; включение обучаемых в индивидуальную, парную, групповую или коллективную деятельность по разрешению проблемных ситуаций; перестройку психики школьников для усвоения больших объемов информации; снятие эмоционального напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему при интенсивном обучении.

Продуктивная деятельность учителя на уроке, посвященном обучению личностно-ориентированному общению, неотделима от процесса педагогического общения, включающего в себя эмпатию. Соглашаясь в принципе с позицией многих ученых, под педагогическим общением на уроке иностранного языка автор имеет в виду иноязычное речевое взаимодействие учителя и учащихся, их регулятивно-воздейственную активность, опосредованную индивидуально-личностными и деятельностными факторами.

На основе проведенного анализа научной литературы педагогическая эмпатия понимается как способность учителя в ситуации взаимодействия с ребенком преодолевать свою жесткую «капсулизацию» и расширять свое «Я», моделируя его по личности другого, как бы переносясь в мир этого человека. В развитом виде она представляет собой сплав, синтез аффективного, когнитивного, поведенческого (умение всем своим поведением выразить собеседнику свое понимание и готовность к содействию) компонентов.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в процессе объяснения, постановки вопросов, моделирования ситуаций общения учителю необходимо программировать вербальные и невербальные действия учащихся с учетом уровня их языковой и речевой подготовки, их индивидуальных способностей и психологических особенностей. Только в процессе хорошо продуманного и методически корректно спланированного педагогического общения реализуется цель овладения личностно-ориентированной коммуникацией. Подтверждением данного тезиса служит тот факт, что педагогическое общение в условиях школьного обучения иностранному языку является одним из основных средств создания иноязычно-речевого континуума, вне которого практичес-

ки невозможно формирование коммуникативной компетенции.

При овладении деятельностью личностно-ориентированного общения методически эффективно разрабатывать содержание и организовывать учебный процесс, не только исходя из уровня сформированности иноязычных навыков и развития речевых умений обучаемых, но и учитывая особенности направленности личности подростков, их субъектный опыт, интересы, склонности, а также познавательные потребности. «Личный» интерес обучаемого при этом не расходится с «личным» мотивом и интересом обучающего.

При формировании умений в личностно-ориентированном общении нужен такой предмет говорения, т.е. задаваемое смысловое содержание, которое могло бы вызвать или способствовать развитию коммуникативной потребности и, опредмечивая ее, стать внутренним мотивом говорения [4]. Таким предметом говорения может стать личностно-значимая информация, в том числе и информация, отвечающая когнитивной потребности обучаемых, которая находит выражение в стремлении овладеть определенным объемом сведений в социокультурной и лингвострановедческой сферах общения, а именно больше узнать о людях, их жизни в стране изучаемого языка, познакомиться с интересами сверстников, их бытовой, производственной и другой деятельностью, а также яркими неординарными личностями, выдающимися людьми зарубежья.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование среди учащихся старших классов лицеев и гимназий, что позволило выявить круг личностно-значимых проблем, содержание которых может мотивировать иноязычное общение. Анкетные данные подтверждают большую значимость профессионального самоопределения подростков. Эта группа проблем является приоритетной – «Карьера, признание, посредственность», «Мое рабочее место – офис, лекционный зал, торговый павильон», «Семья и карьера».

Стараясь адекватно воспринимать события, явления, личностные качества, свои и окружающих, старшеклассники ориентируются на внутренне принятую модель. Для одних идеалом по-прежнему являются их родители, для других – исторические персонажи, однако большинство подростков сегодня ориентируется на яркие неординарные личности нашей современности. Поэтому второе место среди предложенных проблем занимает проблема противопоставления сильной личности и посредственности. «Думай глобально» – Арнольд Шварценеггер. «Победа ценой поражений» – Олег Янковский. «Фортуна выбирает сильнейших».

Психосексуальное развитие подростков предопределяет более сложные взаимоотношения полов в этом возрасте. Дружба, любовь, ухаживание, интим-

ные привязанности всегда оставались актуальными и интересующими школьников проблемами: «Любовь с первого взгляда», «Любовный треугольник», «Первая любовь».

Говоря о мотивации иноязычного общения можно упомянуть открывшиеся сейчас разнообразные перспективы путешествий. Поездки и турне сегодня – это не только возможность общаться на другом языке, созерцать мир своими глазами, но и элемент престижа, подтверждение своей личной состоятельности, приобретение научных и деловых связей. Проблему «Путешествие мечты» подростки рассматривают сегодня в свете новых интересов, претензий, планов.

В связи с темой исследования было разработано содержание обучения личностно-ориентированному общению на основе текста, которое включает в себя:

- текстовый материал;
- языковой материал;
- набор речевых средств, обслуживающих деятельность личностно-ориентированного общения;
- речевые умения, обеспечивающие использование вышеуказанного речевого и языкового материала в процессе личностно-ориентированного общения;
- предметное содержание текста.

Вследствие того, что личностно-значимая информация текста является речевым стимулом последующего общения учащихся, были выделены следующие критерии отбора текстового материала: «созвучие» субъектному опыту обучаемого; отраженность потребности в общении; наличие личностно-значимой проблемности; преобладание проектного способа изложения для интеллектуализации учебной работы; современность, актуальность.

При таком подходе к отбору иноязычного текстового материала целесообразно отдать предпочтение аутентичным текстам, так как именно они являются наиболее информативными, могут содержать новую интересную информацию, являющуюся личностно-значимой для учащихся и способствующую интенсификации их речемыслительной деятельности. С помощью аутентичных текстов учащиеся познают иную действительность, и при сравнении ее с окружающей реальностью у них может возникнуть мотив для обмена мнениями, впечатлениями, активизации иноязычного общения.

- Аутентичные тексты чаще других характеризуются:
- современным литературно-разговорным языком;
 - насыщенностью национально-маркированной лексикой;
 - отражением реальных ситуаций общения между носителями языка;
 - функциональностью, что предполагает соотнесенность данного типа аутентичного текста с той или иной сферой общения;
 - тематической маркированностью, что дает возможность организации общения по изучаемым темам.

Что касается языкового материала, кроме хорошо известных в методике критериев отбора нами был предложен и такой критерий, как «заостренность» лексических явлений. В понятии «заостренность речи» объединены элементы эмоций, воли и интеллекта.

Речевые средства, соответствующие потребностям мысли и способу коммуникативного поведения учащихся:

- формулы речевого этикета, которые гарантируют соблюдение правил передачи информации;
- формулы выражения негативных или позитивных эмоций.

Для достижения цели овладения личностно-ориентированным общением важное значение имеет развитие умений продуктивного характера – умений порождать новое содержание в связи с личностно-значимой информацией, извлеченной из текста, принимать активное участие в дискуссии, споре, диспуте и т.д.

В качестве предметного содержания текста нами рассматриваются темы, подтемы, учебно-речевые и естественные ситуации общения.

В результате анализа представленных в научной литературе этапизаций обучения иноязычной коммуникации была разработана логически последовательная схема обучения личностно-ориентированному общению с учетом специфики этой дифференцированной разновидности речевого общения. Данная схема включает в себя две основные стадии:

1) работа над восприятием текста;

2) работа над овладением умениями личностно-ориентированного общения. Последняя представлена четырьмя этапами развития умений:

- в кратком высказывании на уровне диалогического и сверхфразового единств;
- в микромонологическом и микродиалогическом высказывании;
- в диалогической и монологической формах общения на уровне функционального типа;
- в неподготовленном свободном высказывании, содержащем личностно-значимую информацию.

Отличительными моментами предложенной этапизации являются ее следующие важнейшие характеристики:

- соотнесение этапов обучения иноязычному общению с единицами обучения в диалогической и монологической речи;

– отсутствие репродуктивного этапа развития умений в говорении на основе текстов. В ходе исследования данной проблемы было доказано, что пересказ как средство овладения деятельностью личностно-ориентированного общения не соответствует поставленной нами цели обучения. Речь идет о непродуктивной затрате времени и усилий на запоминание содержания в той речевой оформленности и в той последовательности, в которой оно дано в тексте. В то время как каждый коммуникативный акт – это продуцирование нового содержания [5, с. 62], соответствующего данной ситуации общения и определенному коммуникативному намерению, которое непосредственно связано с личностно-значимой информацией текста.

В соответствии с рассмотренной этапизацией была представлена подсистема упражнений и заданий, направленных на развитие умений в личностно-ориентированном общении и вычлениении личностно-значимой информации текста (первый этап), на стимулирование высказываний, отражающих личностные эмоциональные переживания и оценочные суждения (второй этап), структурирование логического и последовательного речевого высказывания (третий этап), моделирование естественных ситуаций общения (четвертый этап).

В связи с задачами исследования предпочтение отдается речевым репродуктивно-продуктивным и продуктивным упражнениям с последовательным увеличением роли последних. Упражнения и задания предполагают доминанту содержания высказывания над средствами выражения, что дает возможность приблизить учебный процесс к реальным условиям коммуникации. Предложенная подсистема упражнений и заданий ориентирована на особенности личностной направленности подростков, их субъективный опыт, интересы, познавательные потребности.

Рассмотренная модель обучения призвана способствовать развитию умения продуцировать новое, оригинальное вербальное содержание, обогащению индивидуально-речевого опыта учащихся, активизации их речемыслительной деятельности, росту творческой потенции, что обеспечивает интенсификацию процесса обучения иноязычному личностно-ориентированному общению старшеклассников.

Литература

1. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида. М., 1976.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
3. Волхова П.Г. Составляющие педагогического мастерства. СПб., 2001.
4. Зимняя И.Я. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
5. Алхазивили А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., 1988.