

РОЛЬ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Диалогические отношения – практически универсальное явление, пронизывают все проявления человеческой жизни, все, что имеет смысл и значение. Информационное и коммуникативное пространство требует, чтобы человек отказался от «бессознательных сил эгоцентризма», препятствующих возникновению нового знания и понимания своего «Я» и «Ты» другого/чужого в окружающем мире. Человек способен открыть себя, просторы для собственных мыслей и действий, стать лингвокоммуникативной личностью, если он готов к совместному размышлению, если он владеет монологической и диалогической формами вербальной деятельности, учитывает характер их проявлений и их соотношение в становлении лингвокоммуникативной культуры.

Вербальная деятельность сама определяет субъектные позиции в учебном процессе, в связи с чем встает вопрос о соотношении монологической и диалогической речи при формировании лингвокоммуникативной культуры.

Монологическая речь – это форма речи, образуемая в результате активной вербальной деятельности, рассчитанной на пассивное и опосредованное восприятие. Для монологической речи типичны значительные по размеру отрезки текста, состоящие из структурно и содержательно связанных между собой высказываний, имеющие индивидуальную композиционную стройность и относительную смысловую завершенность. Устная монологическая речь имеет сложное строение, являясь видом устного высказывания, которое может быть оформлено как лекция, доклад, повествование, рассказ, объяснение и тому подобное. Монологическая вербальная деятельность всегда мотивирована, имеет идею и четкий замысел, которые не даются в готовом виде, а последовательно развиваются. Монолог передает информацию, дает обоснование требованию. Монолог использует грамматически неполные и развернутые грамматические конструкции. Неполнота может заполняться невербальными средствами. Монологическая речь содержит вербальную формулировку передаваемой информации, так как не предполагает обязательного собеседника или знание ситуации.

Структура устного монологического высказывания зависит от характера коммуникации. Когда передается деловая информация, то использование невербальных компонентов менее значительно, чем если бы это было при передаче сообщения о некоем событии. Монологическая речь – это относительно развернутый, активный, произвольный вид вербальной деятельности, осуществить который можно, располагая определенным содержанием, умением строить свое высказывание.

По данным исследований, на занятиях монологическая форма вербальной деятельности явля-

ется в основном прерогативой преподавателя: он пространно излагает материал, делает выводы, обобщает коллективное обсуждение. Студенты в это время накапливают содержательный и функциональный опыт через восприятие его речи, ее смысла и содержания. Монологической форме вербальной деятельности студентов отводится несколько меньше места. В эту форму на занятии не всегда бывают вовлечены все студенты, при этом далеко не у каждого из них появляется опыт оперирования возможностями вербальной деятельности. Таким образом, это явление может носить отрицательный характер.

При формировании лингвокоммуникативной культуры необходимо максимально активизировать вербальную деятельность студентов, отводить их речи больше времени на занятиях. Монологическая форма помогает студентам упражняться в применении таких качеств, как последовательность, логика изложения, лаконизм, использование эмоциональных приемов, воздействующих на слушателей. Следует активизировать вербальную деятельность всех студентов, но особенно тех, кто менее других вовлечен в эту форму вербальной деятельности.

Характеристика монологической речи некоторым образом противоположна характеристике диалогической речи. Во-первых, монологическая речь развернута. В ней почти не используется общая информация, почерпнутая из ситуации или из контекста.

Во-вторых, монологическая речь произвольна. Чтобы овладеть ораторской монологической речью, нужно иметь навыки развернутой речи, уметь говорить на любую тему. Если человек имеет намерение высказать какую-то мысль, он произвольно и некоторым образом сознательно выбирает для этого адекватную вербальную (оптимальные для конкретного случая слова и конструкции) и композиционно-логическую форму. Чем лучше он владеет умениями ораторской монологической речи, тем на большие единицы тек-

ста распространяется ее произвольность, тем более универсальной она становится, проникая во все элементы высказывания, подчиняя каждое слово общей лингвокоммуникативной задаче. Следует использовать адекватные для данного высказывания языковые средства, то есть выбрать именно то слово, словосочетание или синтаксическую конструкцию, которые смогут наиболее точно передать его замысел.

В-третьих, монологическая речь организована, или запланирована. План может быть внутренним и формулироваться в уме, а может быть облечен в языковую форму в виде письменного конспекта высказывания. Совершенствование вербальных умений влечет за собой все меньшую опору на конспект. В этой форме заранее планируется и вся деятельность, и каждое высказывание. Поэтому необходимо проводить подготовку развернутой речи, предварительного процесса перекодирования исходного замысла в речевую схему будущего высказывания, иначе говоря, того процесса внутренней речи, который и может обеспечить превращение исходного замысла в развернутое речевое высказывание.

Монолог никогда не протекает механически, и перечисленные особенности монологической речи показывают, что она требует специального речевого воспитания, обучения и практики.

Одной из функций, выполняемых курсом практической грамматики иностранного языка на специальных языковых факультетах, является формирование умений, связанных с произвольным и развернутым характером вербальной деятельности. Что же касается ее организованности, то вербальные умения формируются чаще на основе систематической речевой практики. Для преподавателя они совершенно необходимы, причем следует отметить, что организованность и культура речи могут приобретаться не только в результате многолетнего практического опыта, но и в процессе решения вербальных задач, последовательного перехода к минимальной внешней опоре высказываний. В относительно короткий срок можно сформировать соответствующую систему знаний.

Диалогическая речь – первичная, естественная форма языкового общения. Диалогическая форма состоит из обмена высказываниями, репликами, на языковой состав которых влияет непосредственное восприятие, активизирующее роль адресата в вербальной деятельности адресанта.

Устная диалогическая речь имеет своеобразную психологическую структуру. Она представляет собой взаимодействие личностей, осуществля-

емое с помощью вербальных актов, в процессе которого происходит становление тех или иных межличностных отношений.

Для диалога типичны содержательная (вопрос/ответ, добавление/пояснение, распространение, согласие/возражение, формулы речевого этикета и т. д.) и конструктивная связь реплик. Поскольку развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии, то очевидно, что диалогическая форма в большей мере включает студентов в деятельность. Преподаватель в диалоге использует познавательную (отражения), информативную (сообщения, выражения), ценностно-смысловую, лингвокоммуникативную (воздействия), стимулирующую функции. Следует сказать, что в реальном педагогическом процессе эти функции не обособлены в речи преподавателя, они взаимосвязаны, могут переходить одна в другую, составляя единство, необходимое для профессиональных качеств преподавателя. Именно реализация этих функций и создает информационно-коммуникативное поле, к которому каждый причастен либо как слушающий, либо как говорящий.

Диалогическая речь всегда мотивирована, обращение к собеседнику содержит передачу чего-либо, вопрос, требование, просьбу, приказ. Первая особенность диалогической речи состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, то есть чередование вербальных воздействий собеседников. Второй особенностью является наличие невербальных способов общения и сообщения. Диалогическая форма в большей мере включает студентов в деятельность. Развернутый диалог предполагает активное обсуждение, высказывание различных точек зрения, элементы дискуссии. Но иногда преподаватель ставит задачу получения обратной связи, т. е. предполагает узнать полноту и глубину знаний материала, при этом основное внимание он обращает на полноту содержания, а не на характер изложения, выражение собственных суждений и оценок студента и воздействие на собеседника.

Речевая практика в диалогической форме не у всех студентов одинакова. У активных и сильных студентов она, естественно, больше и посему – продуктивней, у более слабых – меньше, что не способствует их успехам и ориентации в вербальной деятельности.

Преимущество и в этой форме чаще принадлежит преподавателю, который задает вопросы, пространно комментирует ответы студентов, дополняет, раздвигая границы ответа, расширяя круг познания. Это совершенно правомерно, не следу-

ет, однако, забывать о главной цели вербальной деятельности преподавателя – активизировать студентов, создавая ситуации, в которых они могли бы не только отвечать на его вопросы, но и в полной мере использовать свои возможности вербального выражения, определить силу своего вербального воздействия на других. Такая активность приближает студента к позиции субъекта, принимающего самостоятельные решения. Именно поэтому в диалогической форме столь значимы вопросы студентов, обращенные как к преподавателю, так и к соученикам. Эти вопросы, как проявление активной вербальной деятельности студентов, могут быть использованы преподавателем в педагогических целях – для стимуляции их вербального и интеллектуального развития, т. к. достаточно часто подобные вопросы побуждают студентов к размышлениям и к активному поиску недостающего звена в их знаниях не менее, чем вопросы преподавателя.

Диалогическую форму нельзя упрощенно сводить к вопросно-ответной форме, когда преподаватель задает вопрос, а студент на него отвечает. Суть диалогического общения гораздо глубже, в нем не всегда однозначно задаются цели его участников, когда преподаватель только устанавливает обратную связь, а студент проверяет свои знания. Преподаватель ставит более значительные цели – раскрыть возможности студента, помочь ему проникнуть в существенные связи, понять закономерности явлений и процессов. Студент, в свою очередь, может руководствоваться желанием самоутвердиться, выразить себя, утвердиться в решении, а иной раз просто понять, на что он способен. В диалоге преподавателя и студентов необходимо уяснить, какая задача поставлена преподавателем, как решают ее студенты и какова мотивация их действий. В зависимости от существа задач и уровня их решения следует оценивать степень влияния диалога на развитие познавательных интересов студентов, их лингвокоммуникативной культуры, их личности.

Исследования показывают, что сама форма вопросов преподавателя («Подтвердите», «Докажите», «Сравните», «Определите», «Можете ли вы выразить ...?», «Выскажите вашу точку зрения» и т. п.), не допуская односложных ответов, побуждает студента к поиску адекватного содержания и вербальных средств. Форма ответов студентов, подсказанная подобными вопросами («Я считаю», «Могу привести следующие доказательства», «У меня иная точка зрения», «Не согласен с этим утверждением»), обучает речевой культуре.

Диалогическая речь в большой мере ситуативна и контекстуально обусловлена. Она связана с обстановкой, в которой происходит разговор, и каждое последующее высказывание в ней в значительной степени обусловлено предыдущим. Поэтому она свернута и «эллиптична», то есть в ней многое может быть опущено, может лишь подразумеваться. Первой чертой диалогической речи является ее свернутость.

Вторая черта – ее произвольный характер. Реплика в диалогической речи – это чаще всего непосредственная вербальная реакция на тот или иной раздражитель. Содержание такой реплики обычно связано с содержанием предшествующей, причем иногда связана и ее языковая форма – для диалогической речи типичен парафраз предыдущей реплики.

И, наконец, третья особенность диалогической речи – ее неорганизованность. Она никем заранее не планируется, происходит как бы сама по себе.

В информативном диалоге выбор лексики и грамматических средств определяется характером и коммуникативными интересами собеседников. В фактическом диалоге – социальной и лингвокультурной нормой, присущей определенному обществу.

В обеих формах вербальной деятельности, как уже было отмечено, преимущество чаще всего остается за преподавателем. Но главной целью его вербальной деятельности является активизация студентов, их вербальной, а через нее и познавательной деятельности. Этому может способствовать диалогическая речь.

Характерными признаками диалога являются быстрый обмен репликами, краткость и лаконичность, отсутствие предварительной подготовки и обдумывания. Диалогическое высказывание допускает неполные, сокращенные, фрагментарные и эллиптические предложения. Вопросно-ответной форме диалога присущи ситуативность и реактивный характер. Особенность диалога состоит в том, что акт говорения предполагает акт слушания, в том, что собеседники всегда знают, о чем идет речь. И с этой особенностью связано чередование во времени вербальных воздействий собеседников, которые не всегда развертывают мысль, доводят речевое высказывание до его наиболее полной формы.

Всесторонне развитый человек, человек лингвокоммуникативный, человек Культуры должен владеть словом, уметь правильно выражать свои мысли.

В диалогической речи важно знать и соблюдать основные законы формальной логики. Они отражают закономерные процессы и явления объективного мира.

Первый закон логики – закон тождества – формулируется следующим образом: «Каждая мысль в процессе данного рассуждения должна иметь одно и то же определенное, устойчивое содержание». Это значит, что во время рассуждения нельзя подменять один предмет мысли другим.

Следующий закон логики называется законом противоречия, и звучит он так: «Две противоположные мысли об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и в одном и том же отношении, не могут быть одновременно истинными». Закон противоречия запрещает считать одновременно истинными два противоречивых высказывания только при определенных условиях. Прежде всего, речь должна идти об одном и том же предмете. Высказывание должно относиться к одному и тому же времени. И, наконец, в утверждении и в отрицании предмет должен рассматриваться в одном и том же отношении. Закон противоречия не отрицает реальных противоречий, существующих в объективной действительности и в сознании. Поэтому очень важно уметь различать два рода противоречий: противоречия в природе и обществе и противоречия в рассуждениях. Первое противоречие служит внутренним источником развития предметов и явлений объективного мира. Логическое противоречие – следствие нарушения норм правильного мышления. Формальная логика, не отрицая реальных противоречий, требует, чтобы и о противоречивых явлениях мыслили непротиворечиво, логически правильно.

Против непоследовательности, противоречивости рассуждений направлен закон исключенного третьего. Формулировка этого закона такова: «Из двух противоречащих высказываний в одно и то же время и в одном и том же отношении одно непременно истинно».

Для правильного ведения диалога, полемики соблюдение закона исключенного третьего обязательно. Нарушение его приводит к логическому противоречию в высказываниях, что препятствует принятию справедливого решения. В споре нередко приходится придерживаться одного из двух взаимоисключающих мнений.

Правильное мышление должно быть не только определенным, последовательным и непротиворечивым, но также и доказательным, обоснованным. Этого требует закон достаточного основания, который гласит: «Всякая правильная мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана». Он выражается в виде следующего принципа: «Все существующее имеет достаточное основание для своего существования». За-

кон достаточного основания не допускает голословности утверждений и выводов, требует убедительного подтверждения истинности наших мыслей. Доказательство, как правило, состоит не из одного, а целого ряда умозаключений, поэтому необходимо иметь четкое представление о структуре доказательства. Всякое логическое доказательство включает три взаимосвязанных элемента: тезис, аргументы, или основания, доводы, демонстрация, или форма, способ доказательства (логическое рассуждение, совокупность умозаключений, которые применяются при выведении тезиса из аргументов).

Особую роль в диалогической речи играют вопросы. Обычно выделяют два вида вопросов – уточняющие и восполняющие. Уточняющие (закрытые) вопросы направлены на выяснение истинности или ложности выраженного в них суждения. Восполняющие (открытые) вопросы связаны с выяснением новых знаний относительно событий, явлений, предметов, интересующих слушателя. По составу уточняющие и восполняющие вопросы бывают простыми и сложными. Простые вопросы не могут быть расчленены, они не включают в себя других вопросов. Сложные вопросы можно разделить на два или несколько простых. Вопросы различаются и по форме. Если их предпосылками являются истинные суждения, то вопросы считаются логически корректными (правильно поставленными). Логически некорректными (неправильно поставленными) называются вопросы, в основе которых лежат ложные или неопределенные суждения. По характеру вопросы бывают нейтральными, благожелательными и неблагожелательными, враждебными, провокационными.

В современной теории аргументации, рассматривая ход диалога как многоуровневый процесс, выделяют принципиальные (основные, главные вопросы относительно выдвинутого тезиса) и операциональные вопросы (частные вопросы, возникающие в ходе рассуждения). В ходе обсуждения нередко ставятся острые вопросы, то есть актуальные, жизненно важные, принципиальные. В таких ситуациях формируются вербальные умения «воздействия».

Таким образом, участие в диалогической и монологической формах вербальной деятельности способствует развитию критического, т. е. рационального, рефлексивного и творческого мышления, необходимого при формулировании, определении, обосновании и анализе обсуждаемых мыслей и идей; навыков публичного выступления; исследовательских навыков (приводимые аргумен-

ты требуют доказательства и примеров, для поиска которых необходима работа с источниками информации); организационных навыков; навыков слушания и ведения записей.

Правильное использование соотношения форм вербальной деятельности способствует становлению субъектной позиции студента, развитию познавательного аспекта и аспекта общения в вербальной деятельности, формированию и совершенствованию лингвокоммуникативной и общей культуры.

Ключевой технологический элемент конструирования лингвокоммуникативной культуры – вербальная образовательная ситуация – ситуация актуального активизирующего незнания, основная единица вербальной деятельности. Ее целью является получение студентами личного образовательного результата в ходе специально организованной деятельности.

Вербальная образовательная ситуация – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая преподавателем, требующая своего разрешения через вербальную деятельность всех ее участников.

Понятие вербальной ситуации связано с тремя сторонами учебного процесса: во-первых, с «единицей построения» учебника, во-вторых, со способом преподнесения студентам языкового материала на занятии и, в-третьих, со способом организации деятельности.

Вербальная образовательная ситуация включает в себя основные элементы вербальной деятельности: мотивацию деятельности, ее содержание, личное решение проблемы участниками ситуации, владение вербальными качествами, вербальными умениями, рефлексию результатов.

Началу вербальной ситуации соответствует искусственно или естественно созданная образовательная напряженность. Преподаватель планомерно создает напряженность; это может быть также косвенно возникшее непредвиденное противоречие или проблема; нарушение привычных норм вербальной деятельности, несоответствие полученных результатов ожидаемым и др.

Вербальная образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок речевой реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания студентами вербальных выражений. Учебный материал (заданный преподавателем) в вербальной ситуации имеет значение образовательно-вербальной среды, а не результата, который должен быть получен студентами. Цель такой среды – обеспечить условия для появления их собственного вербального продукта.

Степень отличия вербальных продуктов, созданных студентами, от речевой среды, заданной преподавателем, является индикатором эффективности решения вербальной образовательной ситуации.

Преподаватель организует образовательно-вербальную среду следующим образом: отбирается необходимый вербальный материал, исследуются отношения между участниками деятельности, намечаются ключевые понятия. Основой вербальной ситуации могут быть общий объект исследования, поиск его смысла, разнородные вербальные продукты студентов и необходимость отыскания новых вербальных способов и видов деятельности.

Участие преподавателя в образовательной вербальной ситуации определяется спецификой вербальной деятельности. Результаты этой деятельности оцениваются по тем направлениям, которые заранее наметил преподаватель. Вербальная образовательная ситуация допускает открытое, неокончательное решение главной проблемы, что побуждает студентов к поиску других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Наиболее действенной в речевом отношении оказывается та ситуация, в которую включен в качестве участника сам преподаватель, то есть когда возникшая проблема является для него не учебной, а реальной и ему приходится ее решать наравне со студентами, доказывая, аргументируя, убеждая, выражая свое отношение к происходящему. Результаты такого обучения оказываются максимально продуктивными и отвечающими сути вербальной деятельности.

Вербальные образовательные ситуации приобретают личностную значимость для студента, окрашиваются яркими эмоциями и переживаниями, радостью самостоятельного продвижения, удовлетворением от своих приобретений.

Вербальные ситуации способствуют становлению и укреплению субъектной позиции в вербальной деятельности. В этих ситуациях студент занимает позицию субъекта деятельности, когда от ее начала и до завершения осуществляется самонастраивание, саморегуляция, самоорганизация. В подобной деятельности субъекта механизмы вербальной деятельности многообразнее, сложнее, ближе к самой личности именно потому, что активная, целенаправленная, сознательная деятельность студента, выполняющего вербальную задачу, создает особую внутреннюю предрасположенность к учению. Речь приобретает прочную основу своего развития. Активизируется работа мыслительных процессов, воображения (догадка, логические суждения, обобщения); полнее мобилизуются и расширяются знания (ведущие идеи, факты в качестве

доказательств); апробируются разнообразные умения; происходит поиск и выбор нужных способов, правильных путей решения.

Социально-педагогическое назначение иноязычной вербальной деятельности на гуманитарных филологических/языковых и неспециальных факультетах университета требует создания определенных вербальных ситуаций для ее развития у каждого студента, для повышения эффективности учебного процесса и, главное, для формирования лингвокоммуникативной культуры, становления лингвокоммуникативной личности. Ситуации эти не обособлены, они содействуют также формированию познавательной деятельности студентов, общению между преподавателем и студентами и совершенствованию любой деятельности, включенной в процесс обучения.

Есть ряд ситуаций, которые позволяют более основательно проникать в процесс познания с помощью вербальной деятельности и развивать познавательные процессы личности студента, способствовать становлению его субъектной позиции, конструировать лингвокоммуникативную культуру. Это прежде всего проблемные ситуации, которые ставят студентов перед необходимостью поиска выхода из них. Такие ситуации, как установлено исследованиями, имеют значительную ценность для развития мыслительных возможностей студентов. Но не менее значимы проблемные ситуации для развития вербальной деятельности, формирования лингвокоммуникативной культуры. Эти ситуации способствуют поиску наиболее совершенных форм выражения как самих противоречий, так и тех решений, которые необходимо предельно ясно и доказательно выразить.

Ситуациями, способствующими активизации вербальной деятельности и ее совершенствованию, являются дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения, обнаруживающим различные взгляды, вызывающим различные суждения, по поводу чего студентам следует высказать свою точку зрения, суметь обосновать ее, рассчитывая на воздействие вербальной деятельности на других.

Ситуации, в которых может быть принято не одно, а несколько решений, требуют активных мыслительных процессов, рассуждений по поводу того, что же является критерием выбора этих решений, доказательства, почему одно решение не исчерпывает собой полноты изучаемого содержания.

Очень важно создавать на занятии ситуации, требующие выразительности вербальных форм, поиска эффективных средств, максимально воздействующих на чувства, переживания слушателей/

собеседников. Они наполняют вербальную деятельность студентов яркими, запоминающимися сравнениями и образами, нейтрализуя штампы, формализм и схематизм.

В опыте работы преподавателей кафедры романо-германской филологии факультета филологии и журналистики ГОУ ОГУ используются вербальные ситуации, в которых студенты могут играть разнообразные роли с определенными характерными формами вербального выражения.

Ситуации, способствующие вербальной деятельности в общении, могут возникать стихийно. Но чаще всего они требуют специальной организации, например рецензирования ответов соучеников, взаимопроверки сочинений, в которых следует высказывать не только положительные суждения, но и давать критические оценки. Рецензирование ответов развивает такие качества вербальной деятельности, как тактичная форма выражения, которая может доказать правильность суждений оппонента, не вызывая обиды и негативных эмоций.

Ситуации совместной деятельности студентов требуют общего поиска выразительных вербальных средств. Студенты корректируют и дополняют друг друга, обогащаются опытом коллективной вербальной деятельности.

В диалогической форме, кроме вербальных ситуаций, большое значение имеют вопросы преподавателя к студенту, студента к преподавателю и к соученикам, выступающие как проявление активной вербальной деятельности. Вопросами преподаватель может стимулировать не только вербальное, но и интеллектуальное развитие студента, что помогает решению педагогических задач, формированию лингвокоммуникативной культуры.

Степень влияния диалога на развитие познавательных процессов студента и его личности, формирование его лингвокоммуникативной культуры зависит от существа поставленных преподавателем задач и уровня их решения студентом, ценности мотиваций его действий.

Особую роль в становлении субъектной позиции студента играет использование опор в вербальной деятельности. Опора может вызывать ассоциации, переводить их в абстракцию, в логику и, в конечном счете, в словесное изложение того, что вызвало ассоциативный план. Опора фиксирует ход рассуждений, заставляет осмысливать информацию. Доступность опоры позволяет студентам с разным уровнем развития познавательной и вербальной деятельности видеть учебный материал во взаимосвязях и строить свои ответы системно, до-

казательно, убедительно. Таким образом, опора служит формированию вербальных умений и навыков, помогает обогащать словарный запас. Опора выполняет функцию ориентира и стимулятора творческого мышления, а активная мыслительная деятельность вызывает активизацию вербальной деятельности.

Составление опорных конспектов, выделение главного, существенного активизирует мыслительную деятельность, побуждает вникать в текст, добиваться более глубокого понимания, а процесс развертывания рассуждения, то есть озвучивание опоры, требует активизации вербальной деятельности. Полное овладение активной вербальной деятельностью означает достаточно высокий уровень вербального общения, предполагает наличие развитой языковой интуиции.

Опора является элементом программированного обучения, но не следует противопоставлять его проблемному, так как развитие творческой инициативы можно наблюдать при озвучивании опоры. Умение декодировать опору – важный навык творчества. Преподаватель иногда предлагает серию вопросов, на которые надо ответить и в процессе составления опоры и при ее озвучивании. На занятии сначала предъявляется устное описание всей опоры в качестве минимального исходного знания, а затем начинается беседа по вопросам, и на опоре может быть определено место той темы, к изучению которой необходимо приступить. При ознакомлении с новым, ранее не изучавшимся материалом можно использовать и объяснение преподавателя, и обращение к опоре или предложить студентам излагать учебный материал, используя опору. Это поможет не только активизировать вербальную деятельность, но и совершенствовать ее, так как опора выстраивает логику высказывания, не позволяет опустить нужную информацию, а значит, гарантирует структурную точность и четкость.

Опора – это минимум графических средств с максимумом заложенного в них материала, поэтому при декодировании звучит развернутое, глубокое по содержанию монологическое высказывание в научном стиле.

Работа на занятии с использованием опоры может проводиться по одной из схем:

1) восприятие теории (объяснение преподавателя + опора) – аналитические упражнения – конструктивные упражнения – вербальные задания;

2) актуализация имеющихся знаний – их обобщение и углубление по опоре (или таблице) – конструктивные упражнения – вербальные задания.

Теоретической основой для обоснования сущности опоры в педагогике является, с одной стороны, положение о необходимости выделения главного, существенного в процессе познания, а с другой стороны – об использовании наглядных образов с целью более глубокого проникновения в сущность проблемы, активизации деятельности субъекта и развития его самостоятельности. Опора предполагает разработку логических схем методов познания, позволяющих субъекту самостоятельно, под руководством преподавателя, приобретать и использовать знания, передавать их посредством вербальной деятельности, воздействуя на участников коммуникации логичным и глубоким изложением.

Понятие учебной опоры, схемы позволяет расчленивать сложный вопрос на ряд детальных пунктов, выразить их в условной форме с тем, чтобы сконцентрировать внимание студентов на существе проблемы, дает синтетическое представление об изучаемой категории и охватывает все выделенные моменты в их целостности, что облегчает усвоение наиболее трудных положений.

Вербальная деятельность опирается на предметно-практическую, которая, в свою очередь, детерминирует генезис и структуру человеческой психики, в том числе освоение знаково-символических систем. Знаково-символическая деятельность зарождается в предметно-практической, является и фиксируется в исторически сложившихся формах духовной культуры и, развиваясь, приобретает разные виды.

Мыслительные операции можно целенаправленно формировать путем постепенного перехода от развернутых внешних действий, заранее запрограммированных и выполняемых в заданной последовательности, к более свернутым умственным действиям. Это хорошо прослеживается при выделении главного, существенного на основе опоры, например составлении конспекта, логико-графической схемы. Ценным является и то, что иногда заложенная в опоре информация выходит за пределы учебной программы. Это способствует обогащению теоретических знаний и расширяет возможности вербальной деятельности.

Понятие опоры содержит в себе два существенных компонента: выделение главного, существенного из учебного материала и свертывание его в небольшие размеры для лучшего восприятия (как доступное наглядное средство).

Носителями информации в опоре являются знаки и символы. Знак обозначает содержание, а символ раскрывает его. Опора, таким образом,

представляет собой специфическое наглядное средство, в основе которого лежит выделение главного, существенного в изучаемом материале, представленном в виде логической знаково-символической схемы, которая выполняет ряд важнейших функций в учебно-воспитательном процессе, активизируя познавательную и вербальную деятельность студентов. Опора позволяет укрупнить дидактическую дозу изучаемого материала; способствует реализации принципа прочности знаний, так как позволяет держать в памяти не развернутый текст всего материала, а лишь основные положения его, факты и логические связи между ними. Опора является своеобразным показателем глубины осмысления и понимания материала, реализует гармоническое единство развития репродуктивного и продуктивного мышления, стимулирует развитие творческого мышления. Она также обеспечивает контроль за ходом учения в сочетании с самоконтролем и самооценкой, рационализирует организацию обучения студентов овладению приемами мыслительной деятельности, предполагает вариативность ответов: чем больше вербальных образований при декодировании опор, тем выше уровень развития лингвокоммуникативной культуры.

Все ситуации совместной деятельности создаются преподавателем для формирования благоприятных отношений между студентами, для совместной работы. Студенты в общении ищут наиболее выразительные вербальные средства, обогащаются опытом друг друга.

Таким образом, посредством создания вербальных ситуаций в образовательном процессе происходит целенаправленное руководство вербальной деятельностью, что, несомненно, обогащает учение, способствуя формированию лингвокоммуникативной культуры студентов.

Решению проблемы развития и совершенствования иноязычной вербальной деятельности могут способствовать созданные на занятии вербальные ситуации, требующие выразительности речевых форм, поиска средств, воздействующих на чувства, переживания слушателей, собеседников, коммуникантов; игровые ситуации; дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения; ситуации совместной деятельности и др. В вербальных ситуациях, которые содействуют развитию активных самостоятельных проявлений, студент аргументированно защищает свое мнение, задает вопросы преподавателю, соученикам, выясняет непонятное, рецензирует ответы, вносит коррективы, дает советы, выполняет вербальные задания. В этих ситуациях студенты находят не одно, а несколько са-

мостоятельно принятых решений; практикуется свободный выбор заданий, преимущественно проблемных, поисковых, творческих. Создается заинтересованность коллективной деятельностью, на основе которой и происходит формирование активной позиции ее участников.

Целенаправленное руководство вербальной деятельностью обеспечивает благополучие учебного процесса, обогащает учение, «выводит наружу» познавательные процессы студентов, что содействует их самопознанию, изучению и развитию своих возможностей, активному и сознательному формированию лингвокоммуникативной культуры.

Что касается преподавателя, то эта деятельность является его основным инструментом для выражения сущностных сторон содержания, для осуществления им воспитательных целей, активного воздействия на студентов для выявления уровня развития их лингвокоммуникативной культуры и прогнозирования дальнейшей деятельности.

Таким образом, для принятия личностного смысла в вербальной деятельности создаются ситуации, способствующие размышлению, формированию суждений, ценностного осознания явлений. Как считают психологи, конструируемые ситуации должны способствовать большему пониманию, восприятию личностных ценностей и достижений различных субъектов коммуникации и взаимодействия; коллегиальности при принятии решений, нахождению общего смысла в коллективном творчестве; развитию устремленности в действии, нацеленности на результат.

Таким образом, конструирование лингвокоммуникативной культуры должно быть местом взаимопересечения личности как субъекта своего выбора и условий деятельности как предоставления преподавателю возможности этого выбора и поддержки в личностной самореализации.

Основная нагрузка по формированию всей системы иноязычных вербальных умений, лингвокоммуникативной культуры в условиях университетского гуманитарного образования приходится на преподавателей иностранных языков. Ее формирование и развитие – задача каждого преподавателя. Уже с первого курса происходит интенсивное развитие смыслового значения слов, известных студентам ранее, обогащение научного вокабуляра, расширение выразительных вербальных средств, экспрессивных форм вербального выражения – принадлежности культуры речи, лингвокоммуникативной и общей культуры человека. Требования, которые предъявляются к иноязычной речи на занятиях по практике, фонетике, грамматике, ис-

тории зарубежной литературы, стилистике, анализу и интерпретации текста, лингвострановедению и др., являются необходимыми условиями вербального коммуникативного развития студентов, должны поддерживаться каждым преподавателем. Только тогда вербальная деятельность студентов будет обогащаться в соответствии с потребностями каждого учебного предмета, способствуя формированию лингвокоммуникативной личности.

Учить проникать в слово, воспитывать иноязычную речевую чуткость – первоочередная задача преподавателя иностранного языка: слово – инструмент преподавателя и в тоже время это орудие познания каждого студента. Работа над развитием иноязычной речи, культурой иностранного языка является важнейшей педагогической основой обучения языку на гуманитарных факультетах университета. Иноязычная вербальная деятельность на протяжении всего обучения должна быть предметом пристального внимания каждого преподавателя, поскольку связь ее с познанием и общением органична. Достаточно часто вербальная деятельность на неязыковых гуманитарных факультетах, как показывают данные исследования, осуществляется без необходимых знаний ее законов, ее специфики и возможностей – вот почему нередко выпускники университета имеют низкую речевую, а следовательно, и лингвокоммуникативную культуру.

Вопрос о временном соотношении монологической и диалогической форм вербальной деятельности на занятиях у неязыковых специальностей требует к себе особого внимания, поскольку нет достаточного количества исследований подобного рода в методической литературе по иностранному языку.

Иноязычная речь студентов гуманитарных факультетов открывает свои качественные стороны, по которым можно судить об общем их развитии, так как вербальная деятельность выражает и связь с иными видами деятельности, и многосторонний опыт их жизнедеятельности.

Конструирование лингвокоммуникативной культуры является механизмом ее становления и исходит из двух взаимосвязанных логик развития – содержательно-предметной и личностной. Вербальная образовательная ситуация в данном случае выступает единицей конструирования лингвокоммуникативной культуры.

Мы исследуем лингвокоммуникативную культуру в образовательном процессе в условиях языковых и неспециальных гуманитарных факультетов университета. По существу, лингвокоммуникативная культура заполняет весь процесс обучения.

Говоря о содержательной основе вербальной деятельности (ВД), мы принимаем во внимание ее различные модификации: речь, направленную на познание, и речь, связанную с общением.

В учебном процессе в вербальной деятельности мы рассматриваем следующие аспекты:

- 1) ВД как выражение познавательной деятельности;
- 2) ВД как выражение отношений студентов к содержанию учебного материала, к процессу деятельности, к преподавателю, товарищам;
- 3) ВД как выражение общения в различных вариантах соотношения деятельности преподавателя и студентов;
- 4) участие ВД в становлении студента как субъекта деятельности.

Оставляя в стороне отдельные проблемы самостоятельной вербальной деятельности, являющиеся предметом других наук, мы рассматриваем иноязычную вербальную деятельность как совершенно необходимую, обязательную часть университетского учебного процесса и ставим задачу ее актуализации, чтобы проследить, как общепедагогические ее основы обеспечивают познание и общение, как она способствует формированию лингвокоммуникативной культуры, становлению студента как субъекта, лингвокоммуникативной личности.

Следовательно, рассмотренные проблемы имеют определяющее значение в учебном процессе.