

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТА РЕЧЕВОМУ ОБЩЕНИЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Определены теоретические предпосылки обучения студента речевому общению. Актуальность исследования объясняется современными требованиями, предъявляемыми к модернизации высшего образования. Речевое общение студента университета определяется в статье как неотъемлемая часть учебного процесса и развития личности.

Проблема поиска оптимальных форм организации учебного процесса в высшей школе является актуальной в связи с необходимостью повышения качества обучения. Организация и содержание практических занятий по иностранному языку в вузе представляют интерес в педагогике высшей технической школы, так как дисциплина «Иностранный язык» является одним из средств гуманизации и гуманитаризации инженерно-технического образования в условиях современного образовательного пространства.

Одной из проблем педагогики высшей школы является поиск оптимального содержания и форм организации учебного занятия. Подготовка к овладению новыми знаниями, усвоение новой информации, закрепление и повторение учебного материала, формирование соответствующей компетенции, систематизация и контроль знаний и т.п. в вузах выделены в самостоятельные занятия с четко выраженной дидактической целью, структурой и методами работы. Иными словами, организация обучения в вузе осуществляется посредством аудиторной и внеаудиторной форм. Под организационными формами обучения понимаются варианты педагогического общения между преподавателем и студентом в процессе занятий.

Речевое общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Вот почему изучение этого сложнейшего психического феномена как системного образования, имеющего многоуровневую структуру, только ему присущие характеристики, является актуальным для педагогической науки.

Речевое общение – это мотивированный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, который направлен на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекает на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности [8].

Существуют различные виды соотношения деятельности преподавателя и студентов в речевом общении.

Соотношение субъект-объект, воздействий субъекта на объект, где субъектом является только преподаватель, а студенты выступают в роли объектов, воспринимающих информацию и выполняющих роль, пусть деятельных, но исполнителей.

Соотношение объект-субъект тоже как система воздействия субъекта на объект, но в данной ситуации позицию субъекта занял студент, а преподаватель находится в положении объекта его наблюдений, анализа его действий, подражая его способу мышления, внешним проявлениям и т.д., хотя и в такой ситуации преподаватель не утрачивает своих функций.

Возможно соотношение субъект-субъект как система взаимодействия субъектов, когда происходит «синхронизация внутреннего мира общающихся сторон» при сохранении своеобразия решений каждой их них. Именно это соотношение является эффективным, и самым сложным для реализации познавательных задач и организации высокого уровня речевого общения в учении.

Итак, субъектно-объектные и субъектно-субъектные отношения позволяют глубже проникнуть в процессуальную сущность речевого общения [9].

Актуальной и очень перспективной для методики оказалась разработка в психологии и социолингвистике теория речевого общения [2; 11; 12]. Достаточно было проанализировать с позиций этой теории принятую практику развития речи учащихся, как сейчас же оказалось возможным выявить пути ее совершенствования.

Так, стало очевидным, что недостаточное внимание к личности студента в процессе развития речи, преимущественная ориентация применяемых методов обучения на деятельность учащегося, нередко в ущерб его личности, обрачиваются большими педагогическими про-

счетами. Это заставляет со всей остротой поставить вопрос об обучении речи на основе общения. И от того, как организовано речевое общение студентов, зависит результат обучения, которое в подавляющем числе случаев требует постоянного взаимодействия студентов.

Формирование социально активной личности студента предполагает развитие речевого общения в единстве двух его сторон: речевой деятельности и речевого поведения. Иными словами, задача сводится к формированию у студентов «коммуникативной компетентности», которая охватывает не только знания языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого общения, правил речевого поведения.

Особенности речевого взаимодействия в любой общности в значительной степени обусловлены тем, как ее члены воспринимают и понимают друг друга, какой эмоциональный отклик преимущественно вызывают друг в друге.

Общности, к которым принадлежит человек, формируют эталоны общения, задают образцы поведения, которым личность приучается следовать повседневно при взаимодействии с другими людьми. Эти общности прямо воздействуют на развитие у него оценок, которые определяют восприятие им других людей, отношения и стиль общения с ними.

Современные представления лингвистов о речевом общении, или о речевой коммуникации, начали формироваться в теории связи, психологии, социологии задолго до того, когда в лингвистике появились работы, в названиях которых стояло слово «общение» или «коммуникация». Если сейчас в лингвистике наблюдается резкое оживление интереса к проблемам речевого общения, происходящее, прежде всего, под влиянием лингвистической прагматики и теории речевой деятельности, то не следует полагать, что происходит формирование абсолютно новой объективной и предметной областей. Естественно, приписывать тенденцию изучать язык в широком неязыковом контексте только современной лингвистике было бы, по меньшей мере, не оправдано. Эта тенденция прослеживается на всех этапах научной лингвистики, по крайней мере, начиная с В. Гумбольдта, Г. Штейнталя, А.А. Потебни.

Большое внимание в педагогической теории речевой деятельности уделяется речевому общению. Общение создает коммуникативный контекст, в котором реализуются речевые акты.

Посредством речевого общения строятся многообразные отношения между студентом и преподавателем, между студентами, создается положительная стимуляция на составление межсубъектных отношений, благоприятный межличностный климат.

Развитие сложных форм психической и интеллектуальной деятельности – произвольного внимания, активного запоминания и ролевого поведения – теснейшим образом связано с развитием различных форм общения в условиях полноценной иноязычной речи, несущей значительную семантическую информацию, отсутствующую в так называемой «обучающей» или «препарированной» речи (специальные выражения классного обихода и определенное количество речевых образцов и языковых моделей). В силу этого «обучающая» речь не может обеспечить формирование сложной ориентировочной деятельности и переход к более сложным формам познавательной деятельности. Следовательно, с самого начала обучения иностранному языку студенты должны быть включены в сферу речевого общения на основе полноценной речи. Иными словами, задача состоит не в том, чтобы «вложить» в голову студента некоторый набор знаний или навыков, которым он будет механически пользоваться в той или иной ситуации. Настоящая задача состоит в том, чтобы научить его (студента) сознательному оперированию языковым материалом, чтобы материал иностранного языка стал для него инструментом сознательной деятельности и, чтобы эта деятельность, осуществляемая с помощью иностранного языка, была многосторонней и тесным образом связанной с развитием психики студента, его сознания и личности [17].

В процессе речевого общения происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности, что является одним из необходимых условий формирования и развития личности. Вот почему речевое общение ориентировано на понимание другими людьми цели воздействия на их сознание и деятельность, на социальное взаимодействие.

Элементарной структурной единицей речевого общения партнеров является цикл, образованный двумя взаимосвязанными, сопряженными речевыми актами партнеров. Существуют способы развертывания простых циклов в сложные формы взаимодействия партнеров. Переходы от одних форм взаимодействия к дру-

гим могут быть рассмотрены как процессы диалогизации – монологизации речевого общения. К особенностям речевого общения можно отнести его содержательные (предметно-смысловые и логические) и формальные (функциональные) характеристики. Содержание речевого общения может быть раскрыто в терминах «тема» и «точка зрения». Понятия «тема», «точка зрения» и «цикл» являются ключевыми для проведенного анализа речевого общения в совместной мыслительной деятельности в исследовании Г.М. Кучинского. Диалог содержателен. Взаимодействие личностей является формой, способом развития содержания диалога, т.е. темы и точек зрения собеседников. Именно поэтому простейший случай взаимодействия личностей, представляющий два взаимосвязанных речевых акта, рассматривается как единица формы речевого общения [10].

Наиболее эффективной формой речевого общения в большинстве исследований определен диалог, который представляет собой в самом общем виде общение двух или более субъектов посредством языка.

Слово диалог происходит от греческого *dialogos* и состоит из двух частей: приставки *dia* «сквозь, через» (а не два, как принято считать) и корня *logos* «слово, значение, речь». Первую часть термина можно интерпретировать как «сквозное движение, проникновение, размежевание, разделение, взаимность» и, следовательно, «диалог – разделенное слово, взаимная речь», т.е. разговор, который ведут два или более человек. В отличие от диалога монолог (от греческих корней: *monos* «один» и уже известного *logos*) – это единое, как бы ни с кем не разделенное слово (речь). Данная этимология вызывает образ смыслового потока, текущего между людьми, среди нас и через нас, из которого может появиться новый смысл, новое понимание и который обновляет и наполняет смыслом самих людей, их жизнь. Такое понимание диалога делает условным различие между диалогом и монологом, так как даже один человек может вести диалог с самим собой или с другими людьми внутри себя. Важно лишь внимание к другому внутри или вокруг нас. Только тогда появляется разделенное слово, значение, смысл. Благодаря диалогу человек говорит и думает; разделенное слово объединяет, цементирует любое сообщество людей. В диалоге не может быть выигрыша или победы, так как это игра не против друг друга, а друг с

другом и здесь главное – общее участие и общее достижение (новый смысл).

«Общение диалогического типа возможно только на основе единого контактного пространства, *равноправных* отношений партнеров, на основе ориентации на *близкие* отношения с партнером, на *индивидуальную неповторимость* каждого из партнеров» [6].

Диалоговая форма обучения как процесс субъектно-субъектного взаимодействия выступает как важное средство развития личности студента и совершенствования учебно-воспитательного процесса. Диалог является важным средством формирования диалектического мышления студентов. Диалог побуждает студентов отстаивать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, приучает их к уважительному отношению к позиции других участников диалога. В научно-педагогической литературе характеризуется несколько форм диалога. По форме диалог рассматривают как дискуссию, полемику, обмен аргументациями, конфронтацию, спор, в любой форме учитывается глубина диалоги. Эмоциональное отношение к содержанию диалога и к его участникам является важным условием выработки оценочных суждений и эмоционального воспитания студентов.

Диалог как организационный принцип речевого общения пронизывает все сферы жизнедеятельности. Выдвижение диалога в качестве организационного принципа отражает тенденцию гуманизации отношений. Он организует межличностное общение равноправных партнеров. Как сложное социальное явление он может быть познан с позиции системного подхода, включающего в его характеристику гносеологический, логический, социальный, лингвистический, педагогический и психологический аспекты. Таково мнение Е.В. Руденского [18].

Диалогические формы организации учебной деятельности предполагают синтез методов обучения и различных средств общения, формируют учебно-диалогическую активность у студентов.

Исследования формы и содержания речевого общения в процессе совместного решения мыслительных задач позволяет выявить два больших класса отношения, складывающихся между собеседниками в ходе диалога и являющихся существенными моментами его динамики. Это отношения «содействия – противодействия» и «согласия – противоречия». Наиболее монологизированным является такое сообще-

ния, при котором имеют место отношения содействия и согласия. В этом случае партнеры осуществляют положительное преобразование содержания общей темы диалога; выражают положительное отношение к точкам зрения друг друга; выполняют побуждение к действиям; завершают начатые циклы и т.д.

Существует целый ряд умений, без которых диалог невозможен. Охарактеризуем их кратко.

1. Осознание и умение четко определить свою речевую задачу связано с тем, что, вступая в общение, студент должен четко знать, чего он хочет достичь: уговорить, убедить, проинформировать, узнать мнение по какому-то интересующему вопросу, посоветовать что-то и т.п. Именно речевая задача определяет функциональный характер диалога. И каждая реплика диалога должна быть в функциональном плане адекватна этой общей задаче. Студенты, не осознающие своей речевой задачи, не умеющие ее определить, часто не знают, о чем им говорить. Учебные диалоги в этом случае получаются короткими, недостаточно логичными, натянутыми.

2. Умение планировать ход беседы заключается в том, что каждый из участников коммуникации организывает цепочку своих реплик в диалоге так, чтобы оптимальным путем достичь реализации своей задачи с учетом вероятной реакции партнера. Умение намечать свою стратегическую линию в диалоге на иностранном языке соответствует аналогичному умению в общении на родном языке, но содержательно-смысловая сторона планирования соотносится в этих двух случаях с формой различных языков. Даже если на родном языке умение стратегического планирования у студента развито, полноценного переноса этого умения на иноязычное общение не происходит в силу прочной связи формальной и содержательной сторон. Степень развитости этого умения в отношении к родному языку безусловно влияет на умение планировать ход беседы на иностранном языке и, наоборот, развитие названного умения на уроках иностранного языка может способствовать улучшению родной речи. Поэтому-то развитие умения планировать ход беседы на иностранном языке и необходимо. При развитии этого умения важно помнить, что для реализации любой речевой задачи может быть использован некоторый набор «промежуточных» речевых функций. Так, для того чтобы получить информацию о чем-то, можно со-

общиться о своем желании, о необходимости данной информации, попросить рассказать, использовать различные виды запросов, не забывая при этом, что в нужном месте услышанное можно оценить и за информацию следует поблагодарить. Для каждой речевой задачи возможен набор наиболее частотных (в определенных ситуациях) «промежуточных речевых функций» и их расположение, которое может варьироваться в частности, но сохраняет общую логику решения речевой задачи. Выявление таких логических, функциональных цепочек и их вариантов, использование их в виде опор важно для рационализации управления диалогом.

3. В реальном диалоге реплика партнера может в большей или меньшей степени соответствовать прогнозируемой или совсем ей не соответствовать. Это вынуждает говорящего к частичной спонтанной перестройке своей программы по ходу общения.

О частичной перестройке можно говорить тогда, когда основная речевая задача говорящего не изменилась под влиянием реплик партнера (что само по себе возможно и вызывает существенную перестройку программы). Частичная перестройка возможна путем введения новых, ранее не запрограммированных речевых поступков или исключения запланированных. Она также может быть связана с временным переходом инициативы к речевому партнеру.

4. Умение захватывать и перехватывать инициативу общения связано с тем, что на каждом участке диалога инициатива может быть в руках одного из собеседников, речевая задача которого является в это время преобладающей, ведущей. Зачастую задачи обоих партнеров не совпадают.

Для того, чтобы решить свою задачу, говорящий должен уметь захватить инициативу и удержать ее до достижения цели. После этого инициатива может быть перехвачена его речевым партнером. Знание правил захвата и перехвата инициативы и соответствующие умения играют важную роль в диалоге.

5. С умением захвата и перехвата инициативы связано такое важное умение речевого этикета, как умение предоставить партнеру возможность реализовать свою речевую задачу, содействовать ему. Это связано с такой особенностью диалога, как временное подчинение одного собеседника другому, – тому, кто является инициатором на данном отрезке диалога, ведь если бы такого временного подчинения не

было, ни один из собеседников не смог бы достичь своей цели, ради осуществления которой он вступил в диалог.

Перечисленные пять умений касаются структуры диалога в целом. Планомерное развитие этих умений возможно на специальном этапе обучения диалогическому общению, где студент имеет дело не с микродиалогами на уровне двух-трех реплик, а с более крупными диалогическими текстами, в рамках которых возникает необходимость в стратегическом планировании, в захвате и перехвате инициативы и т.п.

Следующие три умения можно развивать как на уровне микро-, так и на уровне макродиалогов.

6. Умение адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника связано с выбором такого функционально детерминированного речевого поступка, который бы сочетался с функциональной направленностью реплики-стимула в соответствии с ситуацией. Например, в зависимости от ситуации на просьбу могут быть следующие реакции: обещание, отказ, запрос, совет и др.

7. Умение спровоцировать тот или иной речевой поступок связано с тем, что говорящий должен уметь подавать такие реплики-стимулы, на которые могли бы последовать реплики-реакции желаемой функциональной направленности. Так, если первый собеседник хочет, чтобы второй пообещал ему что-то, он может подать реплику-просьбу. В реальном обещании на просьбу, конечно, может быть и реакция-отказ, реакция-обещание и т.п., но в упражнениях свобода выбора, детерминированность реакций и стимулов регулируется характером установки.

8. Умение функционального манипулирования внутри одной реплики на уровне нескольких речевых поступков связано с умением подавать распространенные, сложные реплики. Распространение реплик может идти по различным направлениям, скажем, быть сочетанием нескольких речевых поступков, соответствующих одной речевой задаче. Например, если речевая задача первого собеседника – рассказать, сообщить, где он провел летние каникулы, то одна из его реплик может иметь следующую структуру: сообщение-уточнение-оценка. Если целью первого и второго собеседника является получение информации о том, как каждый из них провел лето, то одна из их реплик может быть такой: сообщение-оценка-запрос.

При обучении речевому общению целесообразно опираться на следующие принципы: рече-

мыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности и новизны.

Главным организационным принципом обучения речевому общению является, по мнению Н.М. Мининой, создание проблемных ситуаций при анализе текста. Студентам следует не только сосредоточить усилия на том, что есть в тексте, но и на том, как это нужно понимать и как это можно сказать по-другому. В учебный материал важно включать формы обсуждения или дискуссии, когда студенты обращаются друг к другу, представляются, соглашаются, возражают и т.д. Такой подход вызывает внутреннюю активность студентов, их включенность в речевое общение [13].

В процессе обучения речевому общению проявляются как факторы, интегрированные для всех участников, так и дифференцированные факторы. К интегрированным факторам относят обсуждаемый проблемный вопрос, предметное содержание общения; к дифференцированным – тип характера обучаемого, тип его способностей и уровень их развития.

Авторы исследований методов обучения сходятся в том, что реализация различных форм диалогического взаимодействия в рамках педагогического процесса возможна только при наличии ряда условий:

- соответственная направленность субъектов педагогического процесса друг на друга позволяет принять другого как равного, что касается в первую очередь педагога [1; 7; 19].

- изменение традиционного формально-логического стиля мышления на диалогический стиль; обучение диалогу – обучение проблемам, поэтому диалогические методы обучения очень близки по смыслу с такими понятиями, как творческие или активные методы обучения [3; 4; 5].

Обучение речевому общению происходит на основании учета его этапов. Поэтапное обучение речевому общению считается целесообразным проводить, опираясь на принцип подачи материала блоками возрастающей трудности.

Цель первого этапа обучения – научить студентов обмениваться своими мыслями, формулируемыми в вопросно-ответной, диалогической форме, в стилистически нейтральной сфере повседневного общения.

На начальном этапе осуществляется формирование умений, обеспечивающих коммуникативный минимум человека [7; 14; 15; 16]. В науке существует и такая точка зрения, что на первом этапе не рекомендуется заострять вни-

мание и уделять много времени особенностям страны изучаемого языка.

Цель второго этапа обучения – усвоение предметно-понятийных основ начального образования по специальности. Усилия студентов надо постоянно направлять «на максимально точное понимание того, что сказано в тексте и на то, как можно понятие сказать по-другому, по-своему. Задача состоит в том, чтобы превратить специальные средства в интеллектуальную собственность каждого студента» [13, С. 45]. Этому, на наш взгляд, будет способствовать использование на занятиях таких форм как дискуссия и обсуждение.

На заключительном этапе происходит формирование умений ведения деловых бесед и переговоров. Студенты не только должны усвоить основную терминологию, но и уметь излагать свою точку зрения, проводить сопоставления.

Для учебного материала этого этапа характерна разнотипность учебных текстов. Источниками могут быть учебники по специальности, газеты и журналы, помогающие показать естественную среду, справочная литература по специальности, представляющая своеобразный тип текста.

Анализируя литературу по обучению речевому общению, мы пришли к выводу, что все они сходятся в представлении об обучении как о процессе, имеющим свои формы и методы, содержание, который носит двухсторонний характер и целью его является овладение знаниями, умениями и навыками. Если оперировать данным понятием, то обучение речевому общению студента можно охарактеризовать как двухсторонний, целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями и навыками в области речевого общения.

Список использованной литературы:

1. Абдуллина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высше-го педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Педагогика, 1990. – 139 с.
2. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 123 с.
3. Гольдштейн, Я.В. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативного задания: сб. тр. «Интенсивное обучение иностранным языкам» / Я.В. Гольдштейн; под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – С. 27-42.
4. Горянина, В.А. Психология общения / В.А. Горянина. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
5. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология / Т.М. Дридзе. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
6. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 120 с.
7. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
8. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М.: Флинта, 2003. – 496 с.
9. Ксенофонтова, А.Н. Педагогическое конструирование речевой деятельности: учебное пособие / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. – 186 с.
10. Кучинский, Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: БГУ, 1983. – 189 с.
11. Леонтьев, А.А. Деятельность и общение / А.А. Леонтьев // Вопросы фило-софии. – 1979. – №1. – С. 128-132.
12. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
13. Минина, Н.М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Н.М. Минина. – М.: «НВИ – ТЕЗАУРУС», 1998. – 62 с.
14. Могилевич, Ю.Л. Педагогические условия формирования навыков иноязычного общения: сб. тр. «Филология» / Ю.Л. Могилевич; под ред. Ю.Н. Борисова. – Саратов: Изд-во Саратов. унив-та, 1999. – С. 129-132.
15. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
16. Подготовка к международному профессиональному общению в неязыковом вузе: сборник материалов межвузовской научно-практической конференции (Нижний Новгород, 21-24 июня 1999г.). – М.: Билингва, 1999. – 60 с.
17. Психологический словарь / авт.-сост. В. Копорулина [и др.]. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 640 с.
18. Руденский, Е.В. Основы психотехнологии общения менеджера: учебное пособие / Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-м, 1998. – 180 с.
19. Рыданова, И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Мн.: Белорусская наука, 1998. – 319 с.