

5. Использование эмпатии (сопереживания, сочувствия), идентификации с чувствами и мыслями собеседников;

6. Наглядное речемыслительное введение проблемной ситуации в деятельность слушателей по принципу деловой игры – «Что делать, если...».

Полезными будут также и коммуникативные упражнения с социокультурным компонентом, и интерактивные упражнения, завершающие каждое занятие. Чисто языковые упражнения, вводимые в соответствии с последовательностью изучения русской грамматики по основному курсу обучения языку, помогут закреплению коммуникативных навыков и умений. Здесь может быть и повторение различных парадигм (падежи существительных, спряжение глаголов), и русское словообразование, и различные способы семантизации новой лексики с выделением понятийного ядра слова, и конструирование сложных синтаксических структур.

Завершить спецкурс по обучению языку и самосовершенствованию в рамках культурологических концептов национальной картины мира и общечеловеческого мировидения предполагается несколькими видами творческих работ:

1. Создание концептуального рисунка «Мое древо жизни» с судьбоносными для каждого индивида приоритетами;

2. Прогнозирование ситуации «На необитаемом острове» - проверка на самодостаточность в условиях полного удовлетворения материальных потребностей;

3. Психологические тесты «Знаю ли я себя?»;

4. Собственная семантизация архикультурем – лексических единиц с культуроносной семантической долей, служащей для описания лингвокультурологического поля. Примеры: национальный менталитет, национальный быт, национальный характер, «загадочная русская душа»...

Воспитать и образовать достойного человека и специалиста, гуманиста и альтруиста поможет, как всегда, во все времена, предмет под названием «Человековедение» – «Литература» – кладезь общечеловеческих ценностей.

Список источников:

1. Баранников В.П. Формирование личности и учебный процесс. В сб. «Гуманитаризация образования в технических вузах», М., 1989 г., с.67-76
2. Нил Доналд Уолш. Беседы с Богом. Необычный диалог. Киев, «София», 2004 г., кн.2. – 368 с.
3. Джеймс Редфилд. Селестинские пророчества. М., Транзиткнига, 2004 г. – 317 с.

Речевые ситуации и коммуникативная деятельность преподавателя при обучении русскому языку как иностранному

Василенко М.П.

доцент кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики обучения

Барменкова О.П.

доцент кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики обучения

Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого

г. Черкассы, Украина

Изучение коммуникативной (речевой) ситуации традиционно связывают с лингвистикой, поскольку здесь по большей части "заняты специалисты в области теории речевой деятельности, исследователи функциональной и социальной стороны

языка, ученые, изучающие семантику и прагматику высказывания и текста" [8: 17]. И все же данная проблема "является в современной лингвистике одной из сложных и недостаточно разработанных по причине разнообразия конкретных ситуаций вербального информационного обмена, различающихся темой, целями, стратегиями, типами реагирования адресатов, особенностями интерактивности и проч." [6: 157]. А поскольку речевое общение происходит на основе социального взаимодействия личностей, то следует говорить не только о "фокусе" рассмотрения, но о самой его основе – деятельности в различных ее проявлениях. Поэтому **целью** данной статьи является рассмотрение речевой ситуации с методической точки зрения, которая, не противореча лингвистическому пониманию, все же имеет свои особенности.

В методике фактор "речевого действия", как частного случая действия, входящего в состав акта деятельности играет первостепенную роль. Причем эта роль должна принадлежать не только студенту, но и преподавателю, для которого выбор речевых и неречевых средств напрямую связан с ситуацией общения, что с необходимостью ставит вопрос о выделении учебно-речевых ситуаций (УРС), о коммуникативной задаче практического занятия по русскому языку, об анализе коммуникативной деятельности преподавателя в зависимости от меняющихся речевых ситуаций.

Для более глубокого и всестороннего исследования речевой ситуации стал применяться метод моделирования: в лингвистике (Ю.М. Лотман, Э.Р. Атаян, И.П. Сусов, Е.А. Селиванова и др.); в методике преподавания иностранных языков (А.А. Леонтьев, Г.И. Рожкова, В.Г. Костомаров и др.). Но в основе всех моделей лежит одна и та же базовая схема: адресант → сообщение → адресат, со всё более усложняющейся, учитывающей "интегральные собственно коммуникативные и экстралингвальные факторы" [6: 144], структурой и системой компонентов.

В методике преподавания иностранных языков с понятием "речевой ситуации" связывают три традиционные стороны учебного процесса. Это "известная единица построения учебника, вокруг которой в типовом случае строится занятие", "способ преподнесения ... языкового материала на занятии", "способ организации упражнений, направленных на закрепление усвоенных знаний" [4: 152–153]. Т. е. речевая ситуация выступает здесь как организующее звено, скрепляющее в "одно целое тематически объединенную лексику или способ реализации в учебном процессе такого тематического объединения" [4: 155]. Но А.А. Леонтьев предлагает рассматривать "речевую ситуацию" несколько иначе. А именно под углом зрения теории деятельности Л.С. Выготского, "где специфика человеческой деятельности определяется 2-мя основными чертами: ... целенаправленностью (т. е. наличием цели) и строением деятельности, где деятельность состоит из последовательности действий". Более того, тогда любая речевая ситуация будет пониматься как часть комплексного деятельностного акта и определяется ученым как *"совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие* (выделено автором) по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем" [4: 155–156].

По сути, автор ставит вопрос о создании речевых ситуаций на занятии, при которых устное монологическое высказывание обучаемых должно строиться "в зависимости от конкретных обстоятельств его реализации" [3: 118]. Т. е., речевые ситуации должны целенаправленно задаваться студентам и содержать "информацию об обстоятельствах, в которых должно состояться высказывание, о причинах, вызывающих его, и о его назначении" [3: 120]. Данная информация "теснейшим образом связана с установкой на определенный вид высказывания" [3: 120]. Сами же пути моделирования ситуаций могут быть разными: с помощью словесных разъяснений, с помощью наглядных пособий и т. д. Степень участия преподавателя в создании речевой ситуации тоже может быть различной: преподаватель или полностью устанавливает речевой материал; или частично дает речевой материал, с опорой на усвоенный ранее, и использует разного рода стимулы и сигналы; или выполняет только контролирующую роль при свободе выбора речевого материала, который используют студенты [5].

Учебно-воспитательные задачи занятия требуют от преподавателя не только организации процесса обучения, но и соответствующего словесного и несловесного выражения и оформления. Ведущая роль преподавателя предполагает, что он должен управлять общением на занятии. А если так, то он планирует, как осуществить эту роль ведущего, какие средства (языковые и неязыковые) могут быть использованы в этих целях, ведь "выбранная система педагогических приемов, метод обучения должны соответствовать и системе коммуникативных средств" [2: 39]. Методические же рекомендации, которые даются к разным занятиям по русскому языку, как правило, касаются особенностей построения занятия; организации мыслительной деятельности студентов, с учетом различных типов памяти; наиболее оптимального и эффективного выбора упражнений, способствующих достижению цели, т. е. решающих дидактическую и лишь частично педагогическую задачу успешного процесса обучения. Однако в стороне остается коммуникативная задача занятия. Решение дидактических задач определяет как отбор и типологизацию речевых ситуаций, так и реализацию их коммуникативного плана.

Таким образом, обращение к речевым ситуациям, типологизации учебно-речевых ситуаций с необходимостью заставляют обратиться и к коммуникативной деятельности преподавателя, и её составляющим, и его коммуникативному поведению.

В научной литературе наиболее распространенным является понятие *коммуникативное поведение человека*, которое рассматривается как "его поведение в процессе общения, регулируемое коммуникативными нормами и традициями, которых он придерживается" [7: 50]. В педагогической литературе под "коммуникативным поведением" чаще понимают "не просто процесс говорения, сообщение чего-нибудь, а такую организацию речи и соответствующего ей невербального поведения учителя, которое влияет на создание эмоционально-психологической атмосферы педагогического общения, на характер взаимоотношений между учителем и учениками, на стиль их деятельности" [1: 69]. Поэтому при теоретической подготовке учителя русского языка как иностранного

объектом анализа должны стать: *основные характеристики и свойства речи* (правильность, выразительность, точность, логичность; темп, громкость, дикция и др.); *интонационное разнообразие речи* учителя (тон; меняющаяся интонация в зависимости от типа УРС; реакция на поведение и др.); *паузы* (адекватность ситуациям, возникающим на занятии и др.); *выразительность движений, жесты* (насколько широко используется спектр жестов, какие функции они выполняют на занятии, являются ли оправданными); *выражение лица* (мимические реакции); *выражение эмоций* (причина проявления эмоций: личная заинтересованность в изложении материала, стимуляция к совместному творчеству и др.); *положение в аудитории* (использование пространства аудитории); *виды взаимодействия* (использование различных приемов: преподаватель-аудитория, преподаватель-студент, преподаватель-группа, студент-студент); *способы привлечения внимания и установления контакта* (речевые и неречевые); *способы вовлечения студентов в общение* (употребление контактоустанавливающих речевых средств, риторических вопросов, неожиданных вопросов, прием незавершенности предложения); *слушание студента* (внимательно/невнимательно, выслушивает ли до конца, реагирует ли на него и др.); *характеристика ответа студента*; *стиль общения* (дружеское расположение, совместная увлеченность и др.); *общая атмосфера занятия* (доброжелательная, рабочая и т. д.). Данные компоненты, на наш взгляд, следует рассматривать и как характеристику коммуникативной деятельности преподавателя в целом (в качестве теории), и как конкретную реализацию на занятии в различных учебно-речевых ситуациях (практическая деятельность).

Таким образом, обращение к типологии речевых ситуаций в их конкретной реализации может быть оправдано учебными, воспитательными и организационными задачами занятия при обучении студентов русскому языку как иностранному только при том условии, что коммуникативная деятельность признается тем фундаментом, на котором строится эффективное взаимодействие преподавателя и студента.

Список источников:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Рожкова Г. Ситуация как обучающий прием развития речи // Русский язык в национальной школе, 1968. – № 5. – С. 29-36.
6. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: – ЦУЛ, "Фитосоцицентр", 2002. – 336 с.
7. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001. – 251с.
8. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.